

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O CONFLITO TRABALHO-FAMÍLIA-ESCOLA, A
SATISFAÇÃO COM OS PAPÉIS DE VIDA E O SUPORTE
SOCIAL PERCEBIDO: ESTUDO COM UMA AMOSTRA DE
TRABALHADORES-ESTUDANTES**

Ivonne Castanho Zuzarte

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O CONFLITO TRABALHO-FAMÍLIA-ESCOLA, A
SATISFAÇÃO COM OS PAPÉIS DE VIDA E O SUPORTE
SOCIAL PERCEBIDO: ESTUDO COM UMA AMOSTRA DE
TRABALHADORES-ESTUDANTES**

Ivonne Castanho Zuzarte

Dissertação orientada pela Doutora Rosário Lima

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações

2016

*“Working hard is important, but there is something that matters more:
believing in yourself.”*
- Harry Potter

“Life shrinks or expands in proportion to one's courage.”
- Anaïs Nin

De uma Estudante-Trabalhadora
Para os que conciliam o trabalho e a escola.
Foram uma fonte de inspiração.
E continuarão a sê-lo.
Sempre...

Agradecimentos

Este trabalho é o culminar de uma jornada académica de muito esforço e dedicação que não foi fácil em tantos, tantos sentidos... e nem tampouco deveria tê-lo sido. Só foi possível chegar aqui com a ajuda de muitas pessoas – mesmo que não o saibam:

À Professora Doutora Rosário Lima, minha orientadora, pela sua paciência e apoio inesgotáveis, por uma presença sempre constante, pela rapidez com que sempre respondeu e por ter investido o seu tempo em mim e neste tema.

À Professora Doutora Ana Sousa Ferreira, pela sua coorientação, dicas certeiras, compreensão e paciência pelas dúvidas infundáveis.

Aos meus pais e ao meu irmão, cujo espírito de sacrifício me arrebataram e tornaram este ano possível; vocês são a minha maior fonte de inspiração. Jamais poderei igualar-vos em motivação, dedicação e compreensão. Espero um dia conseguir retribuir-vos uma ínfima parte do “t(u)do” que me deram. Obrigada, pai e obrigada, mano, por me ajudarem numa primeira fase da dissertação. E um agradecimento especial a ti, mãe, pela tua perseverança e força de viver, por me injectares valentes doses de positivismo, pelos abraços que me aqueciam a alma e pelo bom senso quando tudo parecia impossível. E por nunca, *nunca* me deixares ir abaixo. Às minhas cadelinhas, que considero família, pela animação e cor que trouxeram e trazem à minha vida.

À restante família, em especial aos meus avós paternos e maternos, por notarem a minha ausência, por todas as palavras de confiança e por todos os sorrisos.

À minha mãe, à Sandra e à Vera N, por terem sido cobaias na verificação do formulário. Depois de horas ao monitor, a vossa ajuda foi indispensável. E à Ruiva, minha ruivinha, pelos teus preciosos conhecimentos!

Aos amigos, os recentes e os distantes, pelas conversas, cafés, jantares, idas ao ginásio, às livrarias ou ao cinema. Pelas mensagens ou até pelo silêncio.

Aos colegas de faculdade, em especial à Alexandra S., à Nadine A. e ao João S., pelas conversas, apoio, ajuda, e companheirismo.

Aos meus colegas e ex-colegas de trabalho, por me proporcionarem boas horas ao longo de *todo* o meu percurso académico e, especialmente, enquanto estagiava no presente ano letivo e tentava realizar a dissertação. Trabalhar assim deu-me forças para continuar a conciliar com a faculdade.

À Dra. Fernanda, Dra. Andreia, Dra. Catarina, Dra. Ana e João Brito, e respectivos departamentos, pelas oportunidades e por terem contribuído para este ano.

Aos que me ajudaram na divulgação do estudo, em especial à equipa do GAPE, à Carla R. e amigos *livrólicos*, um profundo agradecimento. Sem vocês não teria conseguido!

Aos participantes, por dispensarem um pouco do seu precioso tempo a ajudar-me. Lembrem-se, *never give up!*

E a todos os que acreditaram em mim, mesmo quando eu não o fazia.

ÍNDICE

Agradecimentos	ii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
I. INTRODUÇÃO	1
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	2
2.1. O Ensino Superior na Idade Adulta	2
2.2. Satisfação com os Papéis de Vida	5
2.3. Conflito de Papéis	8
2.4. Suporte Social Percebido	10
III. MÉTODO	14
3.1. Participantes	14
3.2. Instrumentos	15
Medida Trabalho-Família-Escola	15
Escala de Satisfação com os Papéis de Vida (ESPV)	16
Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido	16
3.3. <i>Estudo Piloto</i>	17
3.4. Procedimento	19
IV. RESULTADOS	19
4.1. Validade Fatorial da Medida Trabalho-Família-Escola	20
4.2. Análise da Precisão da Medida Trabalho-Família-Escola	22
4.3. Análise Descritiva e Coeficientes de Precisão	22
4.4. Análise Correlacional	24
4.5. Análise de Regressão	26
4.6. Análise Qualitativa	27
V. DISCUSSÃO	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32
ANEXOS	CD-ROM

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Análise Fatorial Exploratória da TFE	21
Quadro 2. Médias, Desvios-padrão e Coeficientes de Precisão relativamente à TFE, à ESPV e à MSPSS (Totais e Subescalas)	23
Quadro 3. Matriz de Intercorrelações entre a TFE, ESPV e MSPSS (Totais e Subescalas)	25
Quadro 4. Regressão Linear	26

RESUMO

Atualmente, tende a ser raro o curso sequencial educação, trabalho e reforma, emergindo a necessidade de se expandirem os conhecimentos através de mais estudos, nomeadamente em contexto académico. Nesta sequência, é cada vez mais frequente o desempenho simultâneo dos papéis de trabalhador e de estudante, constituindo-se como desafios o conflito entre os principais papéis de vida (trabalho, família e escola) e a satisfação com os mesmos. A presente investigação tem como objetivo analisar o conflito trabalho-família-escola, com maior incidência do papel escola na família e no trabalho, e a relação com a satisfação com os papéis de vida e o suporte social percebido. Para medir as variáveis em estudo, foram aplicadas a Medida Trabalho-Família-Escola, a Escala de Satisfação com os Papéis de Vida e a Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido, a 143 trabalhadores-estudantes. Os resultados demonstraram que o conflito trabalho-família-escola se relaciona negativamente com a satisfação com os papéis de vida, e com o suporte social percebido. Estas duas últimas variáveis relacionam-se positivamente, destacando-se os amigos como sendo a fonte principal de percepção de suporte social. Por outro lado, o suporte social percebido não se confirmou como sendo uma variável moderadora na relação entre o conflito trabalho-família-escola e a satisfação com os papéis de vida. Por fim, são ainda discutidos as limitações do presente estudo, os seus contributos e possíveis linhas de investigação futuras.

Palavras-chave: conflito trabalho-família-escola; satisfação com os papéis de vida; suporte social percebido; trabalhador-estudante

ABSTRACT

At the present time, the sequential course between education, work and retirement tends to be rare, emerging a necessity to expand knowledge through more studies, namely in an academic context. In this sequence, the simultaneous performance of worker and student papers is more frequent, representing as challenges the conflict between the main roles in life (work, family, school) and the satisfaction with them. The present investigation aims to analyse the conflict work-family-school, with a stronger focus on the role that school plays in the family and with work, and its relation between the satisfaction with the life roles and the perceived social support. To measure the variables in this study, the following measures were applied to 143 adult students: the Measure Work-Family-School, the Satisfaction with the Life Roles Scale and the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. The results show that the conflict work-family-school relates negatively with the satisfaction with life roles, and with the perceived social support. These last two variables relate positively, highlighting friends as the main source of perceived social support. On the other hand, the perceived social support was not confirmed as a moderating variable in relation to the conflict work-family-school and with the satisfaction with life roles. In the end, the limitations of the present study are debated, its contributions and possible lines of future investigations.

Keywords: work-family-school conflict, satisfaction with life roles, perceived social support, adult student

I. INTRODUÇÃO

Durante o século XX, as carreiras individuais regeram-se pelas normas da sociedade, dando primazia à educação, depois ao trabalho e, por fim, à família (Savickas et al., 2009). Atualmente, é cada vez mais rara a sequência educação, trabalho e reforma, sendo mais flexível, provisório e precário o vínculo com o trabalho (Lassance & Sarriera, 2009), e mais frequente a mudança de emprego (Brown, 2002). Face a estas mudanças, que se traduzem num *conjunto* de alterações económicas, demográficas, organizacionais e sociais, e apesar da formação informal ser promovida pelas próprias organizações, os indivíduos ocupam cada vez mais um papel central na sua aprendizagem (Kulik, Shilo-Levin & Liberman, 2015). Ou seja, participam de forma voluntária em formações, e sentem-se mais motivados a retomar os estudos seja qual for a faixa etária em que se encontram (Savickas et al., 2009). Este fenómeno levou à necessidade de desenvolver programas de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), que procuram dar resposta às necessidades de quem estuda, sendo o ensino superior, ao desenvolver programas direcionados para adultos (e.g., regime “Maiores de 23”), cada vez mais sustentado por estas mesmas práticas de ALV (Knapper & Cropley, 1985; Kulich, 1982; citado por Jarvis, 2004).

Nesta sequência, os adultos trabalhadores desempenham cada vez mais papéis nos domínios familiar, profissional e social, podendo estes traduzir-se quer na prestação de cuidados a familiares (e.g. crianças e/ou idosos), quer em atividades de voluntariado junto da comunidade ou atividades de estudante ao retomarem os estudos (Fairchild, 2003). A vivência de conflitos de papéis, a par da sua relação com o bem-estar e satisfação com a vida em geral, torna, assim, estratégico que as Organizações atribuam importância à satisfação dos seus colaboradores no desempenho dos diferentes papéis de vida. Tal poderá contribuir favoravelmente quer para o indivíduo como a pessoa que é, quer para a organização como contexto que aplica adequadas práticas de gestão de recursos humanos (Lima, Janeiro & Rafael, 2012). Destacam-se os suportes sociais do empregador (Kasworm, 2003), de amigos e familiares (Davies et al., 2002; citado por Pires, 2007), que parecem influenciar a participação dos adultos no ensino superior, ao atuarem como efeito protetor face à tensão e stress subjacentes ao papel de estudante (Cohen & Wills, 1985).

A presente investigação abrange uma amostra de Adultos Trabalhadores que se encontram, pela primeira vez ou por terem retomado os seus estudos, a frequentar o ensino superior, e incide nos efeitos do papel de estudante nos contextos de trabalho e da família. Mais especificamente, tem-se como objetivos analisar os níveis de satisfação com os papéis

de vida, do conflito trabalho-família-escola e do suporte social percebido, bem como a relação entre as variáveis em estudo.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. O Ensino Superior na Idade Adulta

Muito do que existe sobre a aprendizagem adulta deriva do campo do desenvolvimento organizacional, onde a aprendizagem é vista como uma forma de providenciar ferramentas aos colaboradores para realizarem melhor o seu trabalho (Kenner & Weinerman, 2011). A formação, a educação formal (e.g. curso de graduação na universidade) e informal (eg. competências vocacionais adquiridas no local de trabalho) dos trabalhadores de uma organização (Rizvi, 2007) são consideradas componentes vitais para se ser competitivo (Garavan, 1997). A aprendizagem inerente a estes processos é compreendida como um processo individual transversal durante o ciclo de vida, e que por isso tem constituído o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) (Jarvis, 2004). O relatório da OECD (1986; citado por Jarvis, 2004) referiu a ALV como um fator importante na promoção do emprego, do desenvolvimento económico, e da coesão democrática e social em anos futuros.

Contudo, e apesar de, hoje em dia, as Organizações terem obrigações relativamente à formação profissional dos seus colaboradores, verificam-se, por parte das mesmas, poucos apoios financeiros a par da pouca valorização que é dada à aquisição de novas qualificações (Oliveira & Temudo, 2008). Guerreiro e Abrantes (2009; citado por Costa 2011) referem o facto de as Organizações, sobretudo no setor privado, serem as principais responsáveis pelas taxas de abandono escolar, uma vez que não só se limitam a aceitar as determinações inscritas na lei do trabalhador-estudante, como procuram contorná-las através do prolongamento dos horários de trabalho.

Costa (2011) indica algumas práticas de gestão de recursos humanos que contribuem para que os TE conciliem as várias esferas da sua vida quotidiana, tais como a flexibilidade, a redução e a concentração de horas de trabalho, salientando a ausência de tais práticas na maioria das Organizações. Ronen (1981) referiu que as oportunidades educacionais podiam surgir, precisamente, como resultado de um horário de trabalho flexível, o que permitiria o acesso a cursos anteriormente limitados aos trabalhadores que tinham um horário de trabalho fixo. O autor afirmou também que o encorajamento das Organizações (e.g. ao pagar uma parte do curso ou até a sua totalidade) poderia ajudar os colaboradores a realizar um melhor trabalho, o que traria vantagens para ambos. Kasworm (2003) corrobora estas perspetivas ao

referir que a participação dos adultos no Ensino Superior (ES) parece também ser influenciada pela flexibilidade do empregador.

Para Hardin (2008), nas últimas três décadas, a imagem do ES tem sido alterada à medida que mais adultos ingressam e reingressam em estabelecimentos deste sistema de ensino, sendo esta tomada de decisão um acontecimento importante na vida dos indivíduos, que implica geralmente grandes mudanças, e que contribui para que a vivência académica seja considerada como sendo stressante. De facto, os estudantes neste contexto estão expostos a numerosas situações que provocam stress, como por exemplo, os exames e as comunicações orais (Veríssimo, Costa, Gonçalves & Araújo, 2011), a quantidade de trabalho e de aprendizagem, a necessidade (autoimposta) de se saírem bem, os problemas financeiros e a falta de tempo para estudar (Abouserie, 1994). No que diz respeito às instituições de ensino, estas nem sempre reconhecem as necessidades e dificuldades dos estudantes que também são trabalhadores. Para Kasworm (1990), há investigadores que presumem que da identificação dessas necessidades e dificuldades poderiam surgir serviços de apoio adaptados a estes mesmos estudantes.

Importa mencionar a existência de múltiplos conceitos de pessoas que estudam e trabalham simultaneamente, com definições que se sobrepõem, como por exemplo, as de estudante não-tradicional (*nontraditional student*), estudante adulto (*adult student*), aluno adulto (*adult learner*) (Benshoff, 1993), estudante maduro (*mature student*) (Askham, 2008) e aluno assalariado (*earner-learner*) (Maher, Mitchell & Brown, 2009). Nesta sequência, Brown (2002) refere que os estudantes adultos não podem ser considerados um grupo homogéneo, e Compton, Cox e Laanan (2006) chamaram a atenção para o facto dos conceitos de estudante não-tradicional e de estudante adulto serem usados de forma indistinta, apesar de os segundos terem características que os distinguem dos primeiros. Ou seja, embora o estudante adulto seja muitas vezes referenciado como estudante não-tradicional, nem todos os estudantes não-tradicionais são estudantes adultos.

Cross (1980) começou por definir estudante não-tradicional como um adulto que retorna à escola a tempo inteiro ou a tempo parcial, mantendo simultaneamente responsabilidades da vida adulta, como sejam o trabalho e a família. Segundo outros autores, estes estudantes eram caracterizados pela raça, sexo, estatuto socioeconómico (Ogren, 2003), e pela idade, educação e papéis sociais (Ibrahim, Freeman & Shelley, 2012). Já Lundberg (2003) referiu vários estudos com adultos considerados estudantes não-tradicionais, a par de estudantes a tempo parcial, estudantes que trabalhavam muitas horas, estudantes universitários de primeira geração e estudantes de cor. Apesar da definição de estudante não-

tradicional ter sido, posteriormente, direcionada para adultos com 25 anos de idade ou mais, a mesma foi recentemente expandida, sendo estes estudantes caracterizados por concluir o ensino secundário, adiar um ou mais anos a inscrição no ensino superior, trabalhar a tempo inteiro, serem independentes dos pais, terem outros dependentes para além do cônjuge, ou serem pais solteiros (National Center for Education Statistics, 2002; citado por Compton et al., 2006).

Relativamente ao conceito de estudante adulto, Richardson e King (1998) consideraram este tipo de estudante como sendo aqueles que entram no ES a partir dos 22 anos de idade. Estes estudantes procuram programas que lhes dêem certificados ou graus profissionais, estabelecem objetivos educacionais para adquirir ou melhorar as competências de trabalho, vêem o ensino superior como sendo um meio para transitarem de uma fase da vida para outra (Aslanian & Brickell, 1981), e consideram-se primeiramente como sendo trabalhadores e não estudantes (Compton et al., 2006).

Knowles (1974, citado por Kenner e Wienerman, 2011) identificou alguns princípios que caracterizam estes estudantes: são auto-direcionados, assumem a responsabilidade pelas suas ações, estão prontos a aprender, pois são muitos os que voltam a estudar voluntariamente, sendo mais provável que se empenhem mais ativamente no processo de aprendizagem; e estão motivados para as tarefas, pois retomam os estudos com objetivos específicos. Nesta sequência, Rothes, Lemos e Gonçalves (2013) afirmam ser crucial entender os motivos, crenças e objetivos destes estudantes de modo a promover o ingresso de estudantes adultos no ensino superior, o não abandono dos cursos e a conclusão bem-sucedida dos mesmos. Carré (2000) sumariza alguns desses motivos pelos quais estes indivíduos decidem envolver-se em atividades de formação e de educação, sendo uns intrínsecos (e.g. a aprendizagem para o seu próprio bem e a procura de relações interpessoais) e outros extrínsecos (e.g. os benefícios económicos e a aquisição de competências profissionais).

Apesar do fenómeno do estudante adulto ser relativamente recente, o crescimento da participação de adultos no ES é evidente em muitos países (Ibrahim et al., 2012), nomeadamente em Portugal. De facto, o padrão social e etário das universidades portuguesas adquiriu recentemente uma nova reconfiguração, e tem-se vindo a assistir a um aumento progressivo de estudantes universitários adultos que decidiram ingressar no ES para dar um novo rumo às suas vidas (Quintas et al., 2014). Contudo, não se trata de uma situação nova, uma vez que muitos estabelecimentos de ES em Portugal recebem estudantes adultos desde 1960 através dos exames *ad hoc*. Mais recentemente, o regime "Maiores de 23" (M23) e os

concursos de reingresso para indivíduos com algum grau académico superior foram duas das medidas que contribuíram para trazer mais "adultos" para o ES, sendo vistos como medidas promotoras de ALV (Quintas et al., 2014). Refira-se o facto de, atualmente, o ES português ser composto pelos Ensinos Universitário e Politécnico (Público e Privado), e pelo Ensino Militar e Policial, existindo estabelecimentos de ensino que possibilitam os regimes de horário parcial, integral, noturno e diurno e, ainda, o regime e-learning (Direção-Geral do Ensino Superior [DGES], 2008b).

Segundo Adebayo (2006), as pessoas que estudam e trabalham podem originar dois grupos: estudantes a tempo inteiro que trabalham a tempo parcial ou trabalhadores a tempo inteiro que estudam a tempo parcial. Embora estudos internacionais estabeleçam a diferença entre Trabalhadores-Estudantes e Estudantes-Trabalhadores (e.g. Furlani, 1997; Maher et al., 2009; Vargas & Paula, 2012), em Portugal não se verifica esta distinção, sendo definido como o trabalhador que frequenta qualquer nível de educação numa instituição de ensino (e.g. pós-graduação, mestrado ou doutoramento), curso de formação profissional ou programa de ocupação temporária de jovens com duração igual ou superior a seis meses (Gonçalves & Alves, 2016). Assim, ao longo da presente investigação, e para evitar sobreposição ou confusão, optou-se por utilizar o termo Trabalhador-Estudante (TE).

2.2. Satisfação com os Papéis de Vida

A construção de ferramentas de avaliação da satisfação com a vida, nomeadamente a Escala de Satisfação com a Vida desenvolvida por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985), levou a que se apoiasse a ideia de que a satisfação com a vida e os vários domínios de satisfação (e.g. amigos, vida amorosa) têm uma considerável variância em comum. A satisfação com a vida em geral pode variar de acordo com os diferentes papéis que as pessoas desempenham, e com os diferentes contextos em que se encontram envolvidas (Lima et al., 2012). A satisfação com a vida é vista como um termo global, que resulta de muitos fatores como a saúde mental e física, o estatuto socioeconómico e a educação (Dorin 2007), e que reflete o bem-estar geral de um indivíduo, influenciado por fatores pessoais como o casamento, o trabalho, e circunstâncias da comunidade e da sociedade que o envolvem (Diener, Inglehart & Tay, 2012).

Segundo Super (1980), um indivíduo pode desempenhar nove papéis de vida principais em diversos momentos: o de filho, o de estudante, o de cidadão, o de trabalhador, o de cônjuge, o de progenitor, o de pensionista, e papéis relativos a tempos livres (lazer), casa, família e serviços à comunidade. Importa referir que os processos dominantes nos diversos

estádios da vida são agora vistos como processos que se repetem mais de uma vez através da vida, e quase sempre numa sequência de exploração-estabelecimento-permanência-declínio. Assim, a decisão de ocupar qualquer papel, seja a de trabalhador, dona de casa ou cidadão, é vista como uma sequência que envolve exploração, estabelecimento, permanência e (se decidir deixá-la) declínio (Super, 1990).

A par com a família, o trabalho, não sendo tudo na vida (Lima et al., 2012), é considerado um dos principais domínios na vida adulta (Noor, 2004; Lingard, 2007). No desempenho deste papel, visto como central na vida do indivíduo, é essencial salientar a definição de satisfação profissional proposta por Locke (1976), que descreve a satisfação como um estado emocional positivo ou de prazer, resultante da avaliação do trabalho ou das experiências proporcionadas pelo mesmo, em relação aos valores do indivíduo. Nas causas que levam à satisfação profissional, Spector (1997) dividiu-as em dois grupos: derivadas de fatores individuais (e.g. demográficas) e fatores do local de trabalho (e.g. horários e condições de trabalho). No entanto, as pessoas diferem quanto ao que consideram satisfatório e insatisfatório (Dunnette, Campbel & Hakell, 1967), e uma baixa satisfação profissional pode levar a consequências como intenções de *turnover* e absentismo (Porter & Steers, 1973). A satisfação profissional é uma de muitas variáveis ligadas à satisfação com a carreira (Martins, Eddleston & Veiga, 2002), sendo a insatisfação sentida neste âmbito como um dos impulsionadores para a entrada no ES (Gonçalves et al., 2012). Cross (1980) corroborou esta ideia ao referir que a impossibilidade de promoção de carreira poderia levar a duas situações: à decisão de mudança e, conseqüentemente, a uma transição de empregos ou carreiras em que o indivíduo procura educação adicional; e à procura de satisfação noutros campos, através da aprendizagem ou atividades de lazer. Neste sentido, as grandes mudanças na natureza do trabalho vêm dar ainda mais relevância a outros papéis como meios de satisfação e bem-estar do indivíduo (Lima, 2001).

De facto, Long (1985) apontou a satisfação, a melhoria do desempenho e o conhecimento como principais objetivos da aprendizagem nos adultos. No papel de estudante, Simone e Cesena (2010) listaram algumas fontes de satisfação incluindo atingir os desafios, aumentar o conhecimento e melhorar a autoconfiança. Os autores verificaram também que os TE estavam satisfeitos ou relativamente satisfeitos com as suas vidas. Uma das investigações realizadas por Malin, Bray, Dougherty e Skinner (1980) encontrou que as mulheres estão mais satisfeitas com a sua experiência escolar do que os homens. No entanto, uma área de grande crescimento no âmbito da educação nos adultos tem sido a vida social e recreativa seguida da vida pessoal e familiar (Cross, 1980).

Haavio-Mannila (1971) observou que, para adultos empregados, casados e não-casados, e principalmente do sexo feminino, a família era o papel mais importante para a satisfação com a vida em geral. Por seu lado, as mulheres não casadas estavam mais satisfeitas com o seu trabalho e os homens não-casados com o seu tempo de lazer.

Apesar de a satisfação com os papéis estar relacionada com a satisfação de vida, não há consenso na literatura (Chiu, 1998). Segundo a teoria *spillover*, é possível que a satisfação num domínio afete positivamente a satisfação noutros domínios, contribuindo para uma maior qualidade de vida e satisfação com a vida no geral (Greenhaus & Beutell, 1985). Também Lambert (1990) salientou que, muito embora a tendência da literatura seja analisar o efeito *spillover* nos papéis profissional e familiar do indivíduo, também pode ser aplicado a outros papéis como o pessoal ou social, podendo associar-se este fenómeno à satisfação do indivíduo com os diferentes papéis de vida.

Noutros estudos, entende-se como *spillover* negativo o conflito entre papéis e *spillover* positivo a facilitação entre os mesmos. Recentemente, Wolfram e Gratton (2014), numa análise sobre o conflito entre trabalho e família (*spillover* negativo entre trabalho e casa) e a facilitação entre trabalho e família (*spillover* positivo entre trabalho e casa) e a sua relação com a satisfação com a vida, verificaram que a facilitação do papel casa estava relacionada com uma maior satisfação com a vida, enquanto o conflito do trabalho relacionou-se com uma menor satisfação com a vida.

Uma área de particular ênfase para os TE é precisamente o stresse de equilibrar as múltiplas exigências no trabalho, na escola e na vida pessoal (Giancola, Grawitch & Borchert, 2009) e, tendo em conta que cada papel exige recursos, tempo e energia, surge a necessidade de procurar o equilíbrio entre todos (Agostinho, 2013). A Teoria do Equilíbrio de Papéis (Marks & MacDermid, 1996) constituiu uma alternativa à hierarquia organizativa dos papéis familiares e profissionais, na qual os vários papéis estão organizados num sistema flexível e não hierárquico, e os indivíduos podem demonstrar igual compromisso para com todos os papéis desse sistema. O equilíbrio é visto como a tendência para se comprometer totalmente com o desempenho de cada um dos papéis com uma atitude de dedicação e atenção de forma a dar a melhor resposta possível a cada papel. No entanto, os autores alertam que o equilíbrio é dinâmico e corresponde a uma certa predisposição transversal a todos os papéis da vida, e não específica de cada um. Grzywacz e Carlson (2007) acrescentam que o equilíbrio não depende da prioridade atribuída aos papéis, mas da flexibilidade de ajustamento entre os mesmos.

O conflito, a facilitação e o ajustamento entre papéis são, assim, mecanismos de ligação entre recursos e exigências, nomeadamente do trabalho e da família, e da forma como estes se relacionam com o bem-estar individual, familiar e profissional (Voydanoff, 2002). Importa mencionar Frone, Russel e Cooper (1992) que propuseram que a satisfação com o trabalho e a satisfação familiar são afetados por recursos e stressores de outros papéis. Salienta-se, desta forma, a importância para as Organizações de investirem no bem-estar dos seus colaboradores, não só no trabalho, como também nos outros domínios de vida (Greenhaus & Beutell, 1985).

2.3. Conflito de Papéis

É uma característica comum no mundo moderno encontrar pessoas a comprometerem-se com múltiplos papéis, cada um deles com conjuntos de obrigações diferentes (Adebayo, 2006). Apesar de poder surgir um efeito positivo em indivíduos que se comprometem com múltiplos papéis (Lenaghan & Sengupta, 2007), podem também surgir conflito e sobrecarga como resultados mais diretos (Ling, 1994; Ibrahim et al., 2012).

Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek e Rosenthal (1964, p. 19, citado por Kopelman, Greenhaus & Connolly, 1983) definiram conflito de papel como “uma ocorrência simultânea entre dois (ou mais) conjuntos de pressões, na qual o cumprimento com um dificulta o cumprimento com outro”. Kopelman e colaboradores (1983) desenvolveram também conceitos relacionados com o conflito Trabalho-Família e o conflito Inter-papéis. O conflito Trabalho ocorre na medida em que uma pessoa experiencia pressões incompatíveis no papel de Trabalhador, pressões que podem advir de um ou de vários indivíduos ou de uma falta de adequação entre a pessoa e os requisitos do papel que desempenha. O conflito Família ocorre quando a pessoa experiencia pressões incompatíveis com o papel dentro do domínio familiar, que podem advir de um ou vários indivíduos ou de uma falta de adequação entre a pessoa e os requisitos do papel que desempenha na Família. O conflito Inter-papéis ocorre quando a pessoa experiencia pressões de um papel que são incompatíveis com as pressões de outro papel.

Segundo Lingard (2007), o conflito entre o trabalho e a família está bem documentado na literatura, principalmente em relação a antecedentes (e.g. número de horas e número de filhos) e a consequentes (e.g. absentismo e baixa satisfação com o trabalho). Relativamente à Escola, esta tem sido negligenciada, e só recentemente têm existido tentativas de estudá-la como outra fonte de stresse no conflito de papéis (Kremer, 2016). Esta situação pode

explicar-se pelo papel Escola ser temporário na vida das pessoas (Parr, 2012), e pelos TE considerarem-se primeiro trabalhadores (Compton et al, 2006).

Nesta sequência, a Escola, enquanto parte do conflito entre os papéis de vida, não tende a apresentar uma fundamentação teórica própria (Buda & Lenaghan, 2005; citado por Parr, 2012), sendo a tendência das investigações que incluem o papel de estudante utilizar as teorias subjacentes ao conflito entre trabalho e família (Parr, 2012). Com base na Teoria dos Papéis, as obrigações do papel Escola podem entrar em conflito quando combinado com outros papéis, como sejam o trabalho e a família (Parr, 2012). Segundo Kahn e colaboradores (1964; citado por Adebayo, 2006), esta teoria é a que melhor se adequa para compreender como as pessoas estabelecem o equilíbrio entre os seus múltiplos papéis. A teoria reflete o facto de cada indivíduo ter uma certa posição numa organização e ter uma variedade de deveres, responsabilidades, regras, regulações, e, geralmente, padrões de comportamento esperados nessa mesma posição.

Os participantes de um estudo conduzido por Mallinckrodt, Leong e Kraij (1989), com incidência nas mulheres TE, reportaram maior stresse derivado da vida em família, situações de trabalho, decisões sobre o futuro profissional, conflito de papéis, stressores relacionados com a escola, e conflito de tempo em equilibrar as atividades sociais e académicas. De igual forma, Simone e Cesena (2010) listaram algumas fontes de tensão como as pressões de tempo, as exigências familiares e a ansiedade relacionadas com as exigências académicas.

Nos TE, o papel Trabalho é uma grande influência para a entrada no ES, visto tanto como incentivo como barreira (Kasworm, 2003), sendo que o stresse vivenciado no trabalho também pode afetar o indivíduo, a família e a vida de estudante (Leger, 1996). Os eventos negativos mais comuns dos TE relacionam-se com o trabalho, preocupações económicas e stressores interpessoais (Townsend, s.d.). Nesta área, Markel e Frone (1998) foram os primeiros a estudarem o Conflito Trabalho-Escola e encontraram que as características do Trabalho (quantidade de trabalho, número de horas e insatisfação no Trabalho) estavam positivamente relacionadas com o Conflito Trabalho-Escola, e que este estava relacionado negativamente com a Escola, assistir a aulas e fazer trabalhos.

Com base nestes três principais papéis, Hammer, Grigsby e Woods (1998) investigaram três tipos de Conflito: Trabalho-Família, Escola-Trabalho e Escola-Família. Os estudos de Giancola e colaboradores (2009) e Markle (2015) apresentaram quatro tipos de conflito de papéis: família-escola, escola-família, trabalho-escola e escola-trabalho. De igual forma, Xu e Song (2013) acrescentaram o contexto escolar e estudaram o conflito Trabalho-Família-Escola como formas de conflito entre papéis, nas quais as pressões do trabalho, da família e

da escola são mutuamente incompatíveis, incluindo Conflito Trabalho-Escola para a Família, Conflito Família-Escola para o Trabalho, Família-Trabalho para a Escola, cada um bidirecional.

Olson (2011), num estudo de validação das medidas existentes sobre o Conflito TFE, conceptualizou os seis tipos de conflito com base nas três dimensões do conflito trabalho-família de Greenhaus e Beutell (1985), designadamente pressões de tempo, tensão e comportamento. Salienta-se que Olson integra itens da medida de Kirby, Biever, Martinez e Gómez (2004), enquadrando-os nas respetivas dimensões.

Giancola e colaboradores (2009) descobriram que quanto mais stressores da vida pessoal, escolar e do trabalho os indivíduos experienciam, mais baixo é o seu bem-estar e a satisfação com a vida no geral. Em relação ao conflito trabalho-escola e conflito escola-trabalho, Kremer (2016) encontrou uma relação positiva, i.e. quanto maior o conflito trabalho-escola, maior o conflito escola-trabalho. Outros estudos (Buda & Lenaghan, 2005, citado por Parr, 2012; Giancola et al, 2009) referem uma relação positiva contrária. Em relação ao conflito entre a escola e o trabalho, vários estudos encontraram uma relação negativa com o bem-estar (Lenaghan & Sengupta, 2007; Giancola et al., 2009), a satisfação familiar (Olson, 2011) e a satisfação com a escola (Cheng & McCarthy, 2013; Hammer et al., 1998). Também o conflito escola-família está correlacionado negativamente com a satisfação com a escola (Kirby et al., 2004).

A presente investigação contempla maioritariamente dois tipos de conflito: escola-família e escola-trabalho, constituindo o conflito trabalho-família-escola baseado no estudo de Kirby e colaboradores (2004). Salienta-se o facto de algumas investigações confirmarem que o conflito entre a escola e a família prevalecer como o mais forte (Giancola et al., 2009), e outras em que o conflito entre a escola e o trabalho é mais acentuado (Gigliotti & Huff, 1995).

2.4. Suporte Social Percebido

O suporte social é um construto de definição complexa (Pierce et al., 1996), que abarca vários tipos e categorias, provém de diversas fontes e possui diferentes dimensões e componentes (Carvalho, Gouveia, Pimentel, Maia & Pereira, 2011). Surgiu de modo proeminente na literatura em Psicologia a partir de meados dos anos setenta (Seidl & Tróccoli, 2006), com um crescente interesse no papel do suporte social como mecanismo de *coping* (Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988).

Este conceito inclui os vários tipos de apoio que uma pessoa recebe efetivamente dos outros, e é classificado em três categorias: emocional, instrumental e informacional. O suporte emocional refere-se à existência de pessoas nas quais se pode confiar, que revelam preocupar-se, valorizam e mostram gostar da pessoa, elevando a sua autoestima. O suporte instrumental inclui todos os tipos de apoio tangível que os outros podem dar (e.g. cuidar dos filhos, ajudar na casa ou facilitar transporte). O suporte informacional é, por vezes, incluído no suporte social instrumental, e refere-se à ajuda que os outros podem proporcionar ao fornecer informações (Carvalho et al., 2011).

A provisão de suporte social varia com o sexo, a relação entre o dador e recetor, o contexto sociocultural e características de personalidade do dador, e está dependente da apropriação de fontes específicas (Cohen, 1992, citado por Loeper, 2003). Em relação a estas, podem distinguir-se dois tipos de fontes: informal e formal. A fonte informal inclui indivíduos (e.g., familiares, amigos, vizinhos ou religiosos), associações (e.g., clubes, igreja ou corporações caritativas) que fornecem apoio em resposta a acontecimentos do quotidiano. A fonte formal abarca organizações sociais (e.g., hospitais ou programas de apoio estatal) e profissionais (e.g., médicos, assistentes sociais, psicólogos ou enfermeiros), que estão direcionados para prestar cuidados e assistência (Dunst & Trivette, 1990; citado por Carvalho et al., 2011).

De uma forma geral, o suporte social parece influenciar a participação dos adultos no ES. O suporte do empregador pode reduzir o stresse geral e a intenção de deixar o local de trabalho e melhorar certos aspetos do desempenho no trabalho, assim como conferir-lhes prestígio e maior nível social (Kasworm, 2003).

A literatura incidente em TE não investe no suporte providenciado pelos serviços de aconselhamento das universidades para ir ao encontro das suas necessidades, dando preferência aos benefícios do suporte de amigos e familiares que estes indivíduos recebem (Bauman et al., 2004). Efetivamente, a importância do suporte de amigos e familiares para o sucesso do TE tem sido destacado pela investigação (e.g. Bauer & Mott, 1990; Davies et al., 2002; citado por Pires, 2007). Contudo, no estudo de Bauman e colaboradores (2004), os TE, que reportaram receber suporte social de familiares e amigos, indicaram a probabilidade de usar alguns tipos de suporte (e.g. emocional, informacional e instrumental) nos serviços de aconselhamento ao estudante se esses fossem disponibilizados. Concluiu-se em estudos anteriores que o suporte de familiares pode reduzir o stresse associado ao papel de estudante (Davies et al, 2002; citado por Pires, 2007), e que o suporte de amigos pode proteger o

indivíduo dos efeitos negativos dos stressores do trabalho (House & Wells, 1978; citado por Terry, Nielsen, & Perchard, 1993).

Assim, o suporte social pode ser definido como “interações sociais ou relações que providenciam assistência real aos indivíduos ou que os indivíduos dentro de um sistema social acreditam que acrescentam amor, cuidado ou sentido de pertença a um grupo social valorizado ou diáde “ (Hobfoll, 1988, p. 121; citado por Norris & Kaniasty, 1996).

Por outro lado, o suporte recebido pode mostrar-se ineficaz em reduzir o *distress*, porque as pessoas que recebem suporte podem estar sob muito stress e as pessoas que o fornecem podem piorar a situação (Kessler, 1992). Nas suas revisões de literatura, Zimet e colaboradores (1998) e Cobb (1976) concluíram que a adequação do suporte social está diretamente relacionada com a gravidade de sintomas físicos e psicológicos, e que essa adequação podia ter efeitos protetores em acontecimentos de vida stressantes (efeito *buffer*). Neste sentido, Kessler (1992) indicou que o efeito *protetor de stress* do suporte social está mais fortemente ligado à percepção de suporte do que aos efeitos de suporte.

Esta diferença já tinha sido analisada em 1990 por Sarason, Sarason e Pierce que abordaram a polémica existente entre suporte social percebido e recebido. O suporte social recebido refere-se à ocorrência natural de comportamentos de ajuda que são fornecidos, enquanto o suporte social percebido se centra na crença que tais comportamentos serão disponibilizados quando houver necessidade deles (Barrera, 1986; citado por Norris & Kaniasty, 1990). Também Lakey e Scoboria (2005) viram o suporte social percebido como o juízo subjetivo da rede social de um indivíduo que fornece ajuda efetiva em alturas de necessidade, e descobriram que o suporte social percebido é independente do suporte recebido, evidência corroborada por estudos anteriores (Barrera, 1986; citado por Norris & Kaniasty, 1990).

Vários estudos suportam a ligação positiva entre o suporte social percebido e a saúde mental (Norris & Kaniasty, 1996). Num estudo de Cohen (1992, citado por Loeper, 2003), as dimensões de stress, as redes de contactos sociais, os comportamentos de suporte e o suporte social percebido indicaram que o suporte social percebido tinha um efeito de proteção (efeito *buffer*) face ao stress, e que níveis elevados de suporte social percebido levavam a níveis reduzidos de depressão e estavam associados ao bem-estar psicológico. Åsberg (2005) encontrou que o suporte social percebido está relacionado significativamente com uma maior satisfação com a vida. Também Treistman (2004) verificou que o suporte social percebido está positivamente relacionado com a satisfação com a vida em geral. Por sua vez, Townsend

(s.d.) encontrou uma correlação positiva entre a frequência de suporte social da família/amigos e a satisfação com a vida em geral.

Face ao conflito TFE, Xu e Song (2016) encontraram que indivíduos menos propensos ao conflito inter-papéis têm um elevado nível de suporte social percebido, e no estudo de Kirby e colaboradores (2004), verificou-se que o conflito escola-trabalho está correlacionado negativamente com o suporte da família.

Partindo do modelo *protetor de stresse*, o suporte social “aumenta a capacidade da pessoa em lidar com o stresse ou aliviar o impacto de um evento ou pessoa stressante” (Choenaro et al., 2005, p. 20; citado por Md-Sidin, Sambasivan & Ismail, 2008), sendo visto como moderador. Desta forma, o suporte social tem sido testado com dois diferentes papéis no processo de stresse; o primeiro com relação direta no bem-estar e o segundo com efeito moderador na relação de diferentes stressores com indicadores de bem-estar (Cohen & Wills, 1985; Parasuraman, Greenhaus & Granrose, 1992; Carlson & Perrewé, 1999). Suchet e Barling (1986) descobriram que o suporte do cônjuge modera os efeitos negativos do conflito inter-papéis na satisfação com o cônjuge. Por outro lado, O’Driscoll, Brough e Kalliath (2004) descobriram que o suporte dos colegas de trabalho modera a relação entre o conflito trabalho-família e a satisfação com a família.

Com base na revisão de literatura efetuada, destacando-se a relação entre a satisfação com os papéis de vida, o conflito TFE e o suporte social percebido, formulam-se as seguintes hipóteses de investigação:

H1: *Espera-se uma relação inversa entre a escala total da TFE e a escala total da Satisfação com os Papéis de Vida.*

H1a: *Espera-se uma relação inversa entre a subescala Escola-Trabalho da TFE e a escala total da Satisfação com os Papéis de Vida.*

H1b: *Espera-se uma relação inversa da subescala Escola-Trabalho da TFE com as subescalas Trabalho e Família da Satisfação com os Papéis de Vida.*

H2: *Espera-se uma relação inversa entre a escala total TFE e a escala total do Suporte Social Percebido.*

H2a: *Espera-se uma relação inversa entre a subescala Escola-Trabalho da TFE e a subescala Família do Suporte Social Percebido.*

H3: *Espera-se uma relação direta entre a escala total do Suporte Social Percebido e a escala total da Satisfação com os Papéis de Vida.*

H3a: *Espera-se uma relação direta entre as subescalas Amigos e Família do Suporte Social Percebido e a escala total da Satisfação com os Papéis de Vida.*

H4: *A relação entre o Conflito TFE e a Satisfação com os Papéis de Vida é moderada pelo Suporte Social Percebido.*

III. MÉTODO

3.1. Participantes

A amostra, aleatória, é constituída por 143 indivíduos (41 do sexo masculino – 28,7% e 102 do sexo feminino – 71,3%), com idades compreendidas entre os 24 e os 57 anos de idade ($M=37,20$; $DP=8,56$), em que mais de cinquenta por cento (53,1%) não têm filhos. Quanto ao estado civil, 68,5% têm algum tipo de relação (i.e. 16,1% estão numa relação, 16,1% estão numa relação de facto e 36,4% dos indivíduos são casados) enquanto 31,5% não têm relação (i.e. 23,1% são solteiros, 7,7% são separados/divorciados e 0,7% referiu viuvez).

Relativamente ao tipo de ensino superior, só estão contemplados o ensino público universitário (114 indivíduos - 79,7%), o ensino privado universitário (15 indivíduos - 10,5%) e o ensino público politécnico (14 indivíduos - 9,8%). Face à situação em que estuda, a tempo integral encontram-se a estudar 52 indivíduos no regime diurno (36,4%) e 25 no regime noturno (17,5%); a tempo parcial, encontram-se 46 indivíduos em regime diurno (17,5%), e 20 em regime noturno (14%). Em relação ao ciclo de estudos, 61 indivíduos frequentam a licenciatura (42,7%), 47 estão em mestrado (32,9%), 26 em doutoramento (18,2%) e 5 frequentam cursos de pós-graduação/especialização (3,5%). Tendo em conta a variável área do curso, tomou-se em conta a classificação da DGES (2008a), destacando-se os cursos relacionados ao Direito, Ciências Sociais e Serviços (44 indivíduos - 30,8%), às Ciências da Educação e Formação de Professores, (39 indivíduos - 27,3%) e Economia, Gestão e Contabilidade (22 indivíduos – 15,4%).

Quanto à atividade profissional, foi utilizada a Classificação Portuguesa das Profissões - CCP/2010 (Instituto Nacional de Estat, 2011), destacam-se com 80 indivíduos (55,9%) as atividades intelectuais e científicas (e.g. Medicina, Enfermagem, Psicologia, Engenharia), atividades administrativas com 27 indivíduos (18,9%) e profissões ou técnicos de nível intermédio com 19 indivíduos (13,3%). A maioria da amostra trabalha a tempo integral (80,4%).

Salienta-se a existência de alguns dados omissos nas variáveis “ciclo de estudos” (4 – 2.8%), “área de estudo” (4 – 2.6%) e “atividade profissional” (1 – 0.7%).

3.2. Instrumentos

Medida Trabalho-Família-Escola

A Medida Trabalho-Família-Escola, no original designada por “Work-Family-School Measure”, é um instrumento de medida desenvolvido por Kirby e colaboradores (2004), que integra o papel que os indivíduos desempenham no contexto escolar/acadêmico, e que provém da escala “Work-Family Conflict Measure” (Kopelman et al., 1983), a qual avaliava três tipos de conflito: trabalho, família e inter-papéis.

Outros autores haviam investigado o papel da escola nos adultos. De forma a incluir o contexto escolar, Hammer e colaboradores (1998) modificaram a escala original de Kopelman, e colaboradores ao substituir as palavras *trabalho* e *família* por *escola* e *trabalho* e *escola* e *família*, respetivamente. No entanto, os itens de Hammer e colaboradores lidavam somente com o conflito negativo entre papéis e, por isso, Kirby e colaboradores eliminaram alguns itens e adicionaram outros para assegurar o impacto positivo da escola no trabalho e na família. Esta ação resultou em 23 itens, medidos numa escala de *Likert* de cinco pontos de *Discordo Totalmente* a *Concordo Totalmente*. Os autores acrescentaram ainda três questões para verificar a satisfação geral com o trabalho, a escola e a família através de uma escala de *Likert* de cinco pontos, de *Muito Insatisfeito* a *Muito Satisfeito*, e três questões abertas sobre o impacto da escola na família, no trabalho e na vida social. Em alguns itens procedeu-se à cotação inversa, nomeadamente nos itens 1, 4, 13, 14, 18 e 23.

Relativamente à estrutura do instrumento, 13 itens medem a influência da escola na família e 10 itens a influência da escola no trabalho. Foram considerados quatro fatores, o *Suporte da Família* com 4 itens (e.g. A minha Família está feliz por eu frequentar o ensino superior); o *Impacto na Família e na Vida Familiar* com 5 itens (e.g. As exigências da Faculdade fazem com que seja difícil ser o companheiro/esposo(a) ou pai/mãe que eu gostaria de ser); o *Suporte do Local de Trabalho* com 3 itens (e.g. A minha chefia no local de Trabalho está feliz por eu frequentar o ensino superior), e o *Impacto no Local de Trabalho* com 7 itens (e.g. A minha vida de estudante faz com que seja difícil ser o tipo de trabalhador que eu gostaria de ser). Salienta-se a exclusão de 4 itens que medem a influência da escola na família, ficando com 9 itens no total, ao invés dos 13, porque os autores utilizaram o critério acima de .70 e, como tal, fatores abaixo desse valor foram eliminados. Assim, foram considerados 19 itens em vez dos 23. Os coeficientes Alfa de Cronbach registados foram de .89 (Escala Total), .97 (*Suporte da Família*), .86 (*Suporte do Local de Trabalho*), .82 (*Impacto no Local de Trabalho*) e .80 (*Impacto na Família e na Vida Familiar*).

A versão de Kirby e colaboradores (*Work-Family-School Measure*) foi traduzida e adaptada para a língua portuguesa, especificamente no âmbito da presente investigação (Anexo I), por não se ter conhecimento de instrumentos de medida já utilizados em estudos anteriores e que medissem o conflito entre os papéis profissional (trabalho), familiar (família) e de estudante (escola).

Escala de Satisfação com os Papéis de Vida (ESPV)

A Escala de Satisfação com os Papéis de Vida (ESPV) é um instrumento de medida desenvolvido por Janeiro e Lima (2011, 2012), tendo como principal objetivo avaliar a satisfação dos indivíduos relativamente ao desempenho em diferentes papéis de vida – Trabalho, Família, e Lazer.

A ESPV, inicialmente composta por 12 itens, foi utilizada em dois estudos. O primeiro estudo envolveu uma amostra de adultos trabalhadores com idades superiores a 35 anos (Janeiro & Lima, 2011) e o segundo uma amostra de trabalhadores do setor farmacêutico (Janeiro & Lima, 2012). Os coeficientes de precisão revelaram-se bastante elevados para a escala global, com valores de consistência interna de 0.78 e de 0.83, respetivamente.

Contudo, os resultados obtidos através das análises fatoriais realizadas foram indicadores da necessidade de melhorar a escala e, conseqüentemente, eliminar e reformular alguns dos itens, de modo a obter-se a estrutura conceptualmente proposta para o seu desenvolvimento – satisfação com o papel de trabalhador, familiar e de lazer (Janeiro & Lima, 2012).

Assim, e após eliminação e reformulação de alguns dos itens, a atual versão da ESPV (Janeiro & Lima, 2013 – Anexo II), utilizada na presente investigação, é constituída por 11 itens que permitem avaliar os seguintes papéis: Trabalho (4 itens), Família (3 itens) e Lazer (4 itens). As respostas aos itens são dadas pelo participante através de uma escala de *Likert* de cinco pontos, de *Discordo Totalmente* a *Concordo Totalmente*.

A ESPV tem vindo a ser utilizada em diversos estudos exploratórios (Agostinho, 2013; Anjos, 2013; Reis, 2014; Silva, 2015), e revelado uma consistência interna elevada, reforçando a importância desta escala no estudo da satisfação com os papéis de vida.

Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido

A Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido, desenvolvida por Zimet e colaboradores (1998), é uma escala de avaliação subjetiva da adequação do suporte social.

A escala MSPSS, inicialmente com 24 itens, continha itens referentes a relações com família, amigos e outro significativo nas seguintes áreas: popularidade social, respeito e itens relacionados diretamente com suporte social percebido, medidos numa escala de *Likert* de cinco pontos, de *Discordo Totalmente* a *Concordo Totalmente*. Os resultados de vários estudos piloto levaram a várias alterações, e à versão atual e revista da escala. As análises fatoriais indicaram que os itens não abordavam o suporte social percebido (i.e. os itens respeitantes à popularidade e respeito) e não formavam fatores conceptualmente claros e consistentes e, como tal, foram excluídos.

A versão atual inclui apenas 12 itens de acordo com a fonte de suporte, i.e. Família, Amigos e Outros Significativos, cada grupo com 4 itens, medidos numa escala de *Likert* de sete pontos, de *Discordo completamente* a *Concordo completamente*. A cotação de cada uma das 3 subescalas faz-se somando os quatro itens e dividindo por quatro em cada uma das três dimensões: família (itens 3, 4, 8, e 11), amigos (itens 6, 7, 9, e 12), e outro significativo (itens 1, 2, 5 e 10); o valor do total da escala obtém-se somando todos os 12 itens e dividindo por 12. A pontuação máxima de cada subescala, bem como do total da escala é 7, sendo que as pontuações mais elevadas indicam maior suporte social percebido. Os coeficientes de precisão revelaram-se bastante elevados para as subescalas e para a escala global, com valores de consistência interna entre .85 a .91. O teste-reteste também demonstrou valores consistentes, mais especificamente entre .72, e .85 (Zimet et al., 1998).

A adaptação portuguesa da MSPSS envolveu a tradução, retroversão e comparação posterior com a versão original para verificação das possíveis diferenças, e a retradução final, realizadas por Carvalho e colaboradores (2011 – Anexo III). Contou com uma amostra de três grupos de sujeitos: estudantes, sujeitos da população geral e doentes com depressão *major* seguidos em consulta externa de psiquiatria. À semelhança de estudos anteriores, apresentou uma boa consistência interna, entre .85 e .95, considerando os três fatores, os três grupos, e ambos os sexos, demonstrando características psicométricas adequadas para a utilização na população portuguesa em contextos clínicos e não clínicos. Realçam-se, assim, os estudos de Novais (2013) e Silva (2015) que corroboraram os bons resultados psicométricos deste instrumento de medida.

3.3. Estudo Piloto

Com o objetivo de adaptar a Medida Trabalho-Família-Escola para a língua portuguesa, efetuou-se um primeiro contacto com dois dos autores (Joan Biever e John Gomez) da prova, de modo a se obter autorização para utilizar este instrumento de medida no contexto da

presente investigação, e solicitar alguns esclarecimentos relativos à análise estatística efetuada. Obtida a autorização de utilização, procedeu-se à tradução da prova adaptando os itens ao contexto em que a mesma iria ser aplicada, isto é, a trabalhadores estudantes em contexto académico. Refira-se que, dado não ter sido possível ter acesso a um manual técnico, houve necessidade de elaborar as instruções para resposta, nas quais se refere o objetivo da medida e se garante a confidencialidade das respostas dos participantes.

Para o estudo piloto foi considerada uma amostra de 39 indivíduos pertencentes a várias categorias profissionais e a vários estabelecimentos de ensino superior públicos e privados. A aplicação, *online*, foi efetuada com base em partilhas de contactos pessoais através de e-mails individuais e coletivos para a obtenção de respostas. No e-mail era explicado de forma sucinta o objetivo do ensaio experimental, designadamente de se tratar de um trabalho no âmbito de uma dissertação de mestrado, realçando-se a disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas. Todos os participantes foram informados da liberdade de participação, bem como da confidencialidade dos dados da investigação. No final do formulário *online*, foi contemplado um campo de observações, no qual os participantes podiam acrescentar dúvidas ou sugestões quando aos itens propostos para a prova.

Concluído o período de tempo destinado à recolha das respostas dos participantes, procedeu-se ao tratamento estatístico dos dados obtidos no ensaio experimental com o objetivo de verificar a precisão do instrumento. Assim, calculado o coeficiente alfa de Cronbach, estimou-se nesta primeira fase um bom índice de consistência interna, mais especificamente com o valor de .82.

Contudo, e com base no *feedback* e sugestões adicionais dos participantes, face a possíveis alterações de itens, e antes de prosseguir para o estudo principal, reformularam-se os itens 2, 3, 6, 7, 12, 16, 19, 20, 21 e 22, de modo a obter uma versão o mais adaptada possível. Por exemplo, o item 3 estava formulado inicialmente como *Quando estou em casa, a minha Família não gosta que eu esteja muitas vezes preocupado/a com o meu trabalho da Faculdade* para passar a ser *Quando estou em casa, a minha Família não gosta do quão eu me preocupo com o meu trabalho da Faculdade*; e o item 19, inicialmente formulado como *As exigências da Faculdade deixam-me, com frequência, muito cansado/a para cumprir com todos os aspetos do meu Trabalho* passou a ser *As exigências da Faculdade deixam-me frequentemente muito cansado/a para cumprir com todos os aspetos do meu Trabalho*. De salientar o facto de, apesar dos participantes não terem manifestado dificuldade na compreensão dos itens, terem feito comentários gerais sobre a pertinência do estudo e sugestões acerca dos serviços prestados pelas instituições de ensino.

3.4. Procedimento

O presente estudo assenta numa metodologia do tipo quantitativo e qualitativo, utilizada em dois momentos distintos: o estudo piloto e o estudo principal, tendo as aplicações decorrido, respetivamente, durante os meses de Junho e de Agosto a Setembro de 2016. A recolha dos dados do estudo piloto realizou-se de 6 a 23 de Junho e, como já referido, foi partilhado somente pelos contactos pessoais da investigadora. A recolha dos dados do estudo principal decorreu entre 14 de Agosto e 2 de Setembro.

Para a divulgação do formulário de aplicação, utilizou-se o e-mail e as redes sociais, em que foram contempladas informações tais como um breve enquadramento e explicação do objetivo da investigação, salientando-se a participação voluntária e anónima, bem como o *link* do formulário com os instrumentos aos quais os participantes eram solicitados a responder. Ambas as recolhas foram efetuadas através de uma plataforma *online* para o efeito (Google Forms) com o intuito de se abranger o maior número possível de participantes.

Para que os indivíduos participarem no presente estudo, estipulou-se a idade mínima de 23 anos (Regime de M23), e que estivessem a trabalhar e a estudar simultaneamente há um ano letivo com a informação de que não era obrigatório ter o estatuto de trabalhador-estudante pela Instituição de Ensino e Entidade Patronal. A razão pela qual se optou por definir estes critérios foi para obviar a sobreposição dos dois conceitos Trabalhador-Estudante e Estudante-Trabalhador.

Foi, ainda, assegurado que os dados seriam utilizados apenas para efeitos de investigação, e proporcionado o acesso dos participantes ao endereço de e-mail da investigadora com o objetivo dos mesmos poderem colocar as questões que bem entendessem.

IV. RESULTADOS

Nesta secção apresentam-se os resultados obtidos em cada um dos instrumentos de medida utilizados, nomeadamente a Medida Trabalho-Família-Escola (TFE), a Escala de Satisfação com os Papéis de Vida (ESPV) e a Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (MSPSS). Uma vez que a Medida TFE foi adaptada especificamente para o presente estudo, procedeu-se à análise da validade fatorial, e à análise detalhada dos respetivos índices de consistência interna. Posteriormente, apresenta-se a análise descritiva (medidas de tendência central e de dispersão) dos resultados obtidos em cada um dos instrumentos de medida, bem como os índices de precisão (Alfa de *Cronbach*, Alfa de *Cronbach* se cada item for excluído e Correlação de cada item com o total da escala).

Seguidamente, descrevem-se os resultados obtidos nas análises correlacional e de regressão com o objetivo de se corroborarem ou não as hipóteses de investigação inicialmente formuladas. Por fim, apresenta-se também a análise qualitativa das respostas dos participantes às três questões de resposta aberta da Medida TFE.

4.1. Validade Fatorial da Medida Trabalho-Família-Escola

Para o estudo da estrutura de dimensionalidade da Medida TFE, foi realizada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) através do método de estimação da análise em componentes principais com rotação varimax, por ter sido o modelo aplicado no estudo original, forçando a quatro fatores (Anexo IV).

A análise do Quadro 1 revelou algumas diferenças entre o presente estudo e o estudo original. Kirby e colaboradores (2004) consideraram o critério de pesos ou saturações de cada item nos fatores (*loadings*) superiores a 0.70, enquanto na presente investigação foi considerado o critério mais usual de valores superiores a 0.50, o que desde logo levou à exclusão do item 9 que apresentou pesos baixos (o maior valor observado foi de 0.34 no fator 1). No presente estudo, o fator 1, para além das saturações nos itens 2, 5, 6, 8 e 10 observadas no estudo original, também saturou nos itens 3, 7, 11 e 12, revelando um sentido bilateral que não tinha sido contemplado pelos autores da escala (impacto da escola na família e impacto da família na escola), tendo sido nomeado *Relação entre Escola e Família*; o fator 2 manteve-se igual, apenas não considerando o item 17; o fator 3 não considerou o item 23 e saturou no item 17; e, por fim, o fator 4 não considerou o item 9 e obteve saturação no item 23. Os fatores 2, 3 e 4 mantiveram os nomes das subescalas originais, i.e. *Impacto da Escola no Trabalho*, *Suporte do Local de Trabalho* e *Suporte da Família*, respetivamente. Salienta-se a saturação discordante de alguns itens face ao estudo original, nomeadamente o item 9 (*Quando estou na Faculdade, os meus colegas não gostam que eu esteja preocupado/a com a minha vida em Família*) saturado na subescala *Relação entre Escola e Família* (que, na análise original, saturou na subescala *Suporte da Família*), o item 17 (*Quando estou no meu local de Trabalho, os meus colegas não gostam que eu esteja frequentemente preocupado/a com as exigências da Faculdade*) saturado no *Suporte do Local de Trabalho* (que, na análise original, saturou no *Impacto no Local de Trabalho*), e o item 23 (*Frequentar o ensino superior beneficiou o meu Trabalho*) saturado no *Suporte da Família* (que, na análise original, saturou no *do Local de Trabalho*). A medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que pode variar entre 0 e 1.0, obteve um coeficiente de 0.78, e o Teste de Esfericidade de Bartlett indicou um valor de 1204.16 demonstrando que os dados em análise são adequados para a

realização da análise fatorial (Marôco, 2007). A análise fatorial permitiu identificar um primeiro fator explicando 24.26% da variabilidade total, o segundo 10.95%, o terceiro fator 8.34% e o quarto fator 7.46%, fazendo um total de 51.01% de variância total explicada.

Quadro 1. Análise Fatorial Exploratória da TFE.

Itens	Fatores			
	1	2	3	4
Item 1	.09	-.16	.38	.64^a
Item 2	.56	.13	-.08	-.02
Item 3	.56	.04	.07	.26
Item 4	.04	-.20	.13	.75^a
Item 5	.64	.23	.15	-.14
Item 6	.71	.25	-.08	-.05
Item 7	.62	-.05	-.10	.18
Item 8	.72	.10	.03	-.11
Item 9	.34 ^a	.18	.24	.22
Item 10	.52	.17	.42	-.03
Item 11	.54	.20	.26	-.03
Item 12	.60	.14	.11	.14
Item 13	.04	.18	-.15	.65^a
Item 14	.01	.01	.80	.14
Item 15	.05	.59	-.09	.23
Item 16	.03	.57	.44	.02
Item 17	.17	.37	.60^a	.01
Item 18	-.01	-.11	.85	.08
Item 19	.19	.69	-.02	-.06
Item 20	.33	.62	.26	-.11
Item 21	.41	.67	-.04	-.02
Item 22	.18	.83	.09	.08
Item 23	-.03	.23	.07	.60^a
% Variância Explicada	24.26	10.95	8.34	7.46
KMO	.78			
^(a) Itens que foram eliminados da escala.				

4.2. Análise da Precisão da Medida Trabalho-Família-Escola

A análise da precisão da Escala Total da TFE (Anexo V) revelou um valor de $\alpha=.84$, embora os itens 1, 4, 13, 18 e 23 não contribuíssem para a precisão da escala. Nas subescalas, a precisão da subescala *Relação entre Escola e Família* revelou que todos os itens estavam a contribuir para a sua consistência; a precisão da subescala *Impacto da Escola no Trabalho* revelou que todos os itens estavam a contribuir para a sua consistência interna; a subescala *Suporte do Local de Trabalho*, apenas com três itens, obteve uma precisão adequada ($\alpha=.73$), contudo o item 17 revelou não contribuir para essa precisão, uma vez que quando retirado, o Alfa de Cronbach subia de .73 para .83. O item 18, apesar de não contribuir para a escala total, manteve-se na subescala de *Suporte do Local de Trabalho* por contribuir para o seu índice de precisão, já que seria o item que prejudicaria mais a subescala se excluído (Coeficiente Alfa .51). Por fim, a subescala de *Suporte da Família* registou um valor pouco aceitável ($\alpha=.60$), abaixo do valor apropriado ($\alpha=.70$) segundo Nunnally (1978), e com uma diferença bastante grande face ao valor Alfa de Cronbach no fator do estudo original ($\alpha=.97$).

Importa referir que a subescala *Suporte da Família* não foi considerada, devido aos seus itens revelarem uma precisão inadequada, bem como alguma ambiguidade na interpretação desse fator que agregaria itens relacionados com o *Suporte da Família* (itens 1, 4 e 13) com um item relativo ao *Suporte do Local de Trabalho* (item 23), tendo-se eliminado estes itens. Como já foi referido, foram também eliminados o item 9 devido à saturação baixa no fator onde se inseriu e à ambiguidade face ao fator a que pertencia e o item 17 por não estar a contribuir para a consistência interna da subescala. No final, mesmo considerando a Escala Total com 17 itens e três fatores (*Relação entre Escola e Família* – 9 itens; *Impacto da Escola no Trabalho* – 6 itens; *Suporte do Local de Trabalho* – 2 itens), o Alfa manteve-se igual ($\alpha=.84$) ao Alfa com 23 itens.

4.3. Análise Descritiva e Coeficientes de Precisão

No Quadro 2 são apresentadas as médias, desvios-padrão e os índices de precisão da escala e subescalas das medidas de TFE, de MSPSS e de ESPV (Anexo VII).

Numa escala de 1 a 5, a média obtida para a Escala Total TFE ($M=3.01$; $DP=0.67$) indica que os participantes não revelam conflito elevado, ou seja de uma forma geral a escola não cria muito conflito na família e no trabalho destes Trabalhadores Estudantes. Em relação aos coeficientes de precisão, a Escala Total registou um valor de .84, a subescala *Suporte do Local de Trabalho* um valor de .83 ($M=3.07$; $D=.50$), o *Impacto da Escola no Trabalho* um valor de .80 ($M=2.83$; $DP=.92$), e a *Relação entre Escola e Família* registou .82 ($M=3.15$;

DP=.78). Estes resultados são parcialmente corroborados pelo estudo de Kirby e colaboradores (2004), sendo a maior diferença no *Impacto da Escola no Trabalho* ($\alpha=.94$, no original).

Quadro 2. Médias, Desvios-padrão e Coeficientes de Precisão relativamente à TFE, à ESPV e à MSPSS (Totais e Subescalas).

Escalas e Subescalas	Nº de itens	Média	Desvio-padrão	Alfa de Cronbach
TFE – Total	17	3.01	.67	.84
TFE - Relação Escola-Família	9	3.15	.78	.82
TFE - Impacto Escola-Trabalho	6	2.83	.92	.80
TFE - Suporte do Local de Trabalho	2	3.07	.50	.83
ESPV – Total	11	3.84	.67	.82
ESPV – Trabalho	4	3.43	1.08	.89
ESPV – Família	3	4.32	.78	.83
ESPV – Lazer	4	3.90	.93	.84
MSPSS – Total	12	5.72	1.17	.93
MSPSS – Família	4	5.87	1.32	.93
MSPSS – Amigos	4	5.42	1.44	.94
MSPSS – Outro	4	5.86	1.50	.94

Numa escala de 1 a 5, a ESPV apresenta um valor acima do ponto médio para a Escala Total ($M=3.84$; $DP=0.67$), o que parece revelar que os participantes tendem, no geral, a manifestar-se satisfeitos com os papéis de vida avaliados – Trabalho, Família, e Lazer. A avaliação da consistência interna revelou um coeficiente Alfa de Cronbach de .82 para a Escala Total, .83 para a subescala *Satisfação com a Família* ($M=4.32$; $DP=.78$), .89 para a *Satisfação com o Trabalho* ($M=3.43$; $DP=1.08$), e .84 para a *Satisfação com o Lazer* ($M=3.90$; $DP=.93$). O cálculo dos coeficientes *Alfa If Item Deleted* (Anexo VI) corroborou que todos os itens contribuem para a precisão da ESPV, à exceção do Item 8 da subescala *Satisfação com o Lazer* (*Sinto-me satisfeito(a) com os amigos que tenho*), cuja exclusão aumentaria o índice de consistência interna da respetiva subescala para .85, e do Item 10 da subescala *Satisfação com a Família* (*Gosto de ocupar o meu tempo em atividades com a família*), que sendo eliminado aumentaria o Alfa de Cronbach da respetiva subescala para .92. Verifica-se que estes resultados estão em concordância com os que já tinham sido obtidos noutros estudos (Janeiro & Lima, 2011, 2012; Agostinho, 2013; Anjos, 2013; Reis, 2014; Silva, 2015).

No que diz respeito à MSPSS, cujo intervalo de resposta se situa entre 1 e 7, a média obtida para a Escala Total ($M=5.72$; $DP=1.17$) traduz a tendência para um elevado suporte

social, ou seja, os participantes, de uma forma geral, percebem-se a si próprios como tendo um elevado apoio dos principais elementos sociais. Para avaliar a consistência interna da escala e subescalas da MSPSS, procedeu-se ao cálculo dos coeficientes Alfa de Cronbach, cujos valores são de .93 para a Escala Total ($M= 5.72$; $DP=1.17$), e nas subescalas Outros Significativos com .94 ($M= 5.86$; $DP=1.50$), Amigos com .94 ($M=5.42$; $DP=1.44$), e Família com .93 ($M=5.87$; $DP=1.32$). Verificou-se que todos os itens contribuem para a consistência interna da escala, sendo estes resultados são consistentes com estudos anteriores (Zimet et al., 1988; Carvalho et al., 2011; Silva, 2015).

4.4. Análise Correlacional

Antes de se iniciar o estudo correlacional, procedeu-se ao estudo da distribuição das variáveis, utilizando quatro critérios: Coeficientes de assimetria e curtose, Teste de ajustamento de *Kolmogorov-Smirnov* e os gráficos *Q-Q Plots*. Verificou-se que as variáveis em estudo seguem uma distribuição aproximadamente normal, à exceção das três pertencentes à MSPSS e da variável Satisfação com a Família da escala ESPV (Anexo VII). Desta forma, quando o par de variáveis em estudo segue uma distribuição aproximadamente normal utilizou-se o Coeficiente de correlação de Pearson (r) e o respetivo teste de significância, e para os pares de variáveis em que pelo menos uma delas não segue uma distribuição aproximadamente normal utilizou-se o Coeficiente de correlação de Spearman (r_s) e o respetivo teste de significância (Anexo VIII). O Quadro 3 apresenta a Matriz de Intercorrelações entre as três escalas e respetivas subescalas.

Analisando o Quadro 3 pode-se verificar que existe uma relação inversa, moderada e altamente significativa, entre as escalas globais da ESPV e TFE ($r=-.32$; $p<0.01$), o que permite corroborar a primeira hipótese de investigação H1 (*“Espera-se uma relação inversa entre a escala total da TFE e a escala total da Satisfação com os Papéis de Vida”*). Quanto à H1a (*“Espera-se uma relação inversa entre a subescala escola-trabalho da TFE e a escala total da Satisfação com os Papéis de Vida”*), verifica-se uma relação inversa, moderada e altamente significativa ($r=-.25$; $p<0.01$), o que permite corroborar esta hipótese. Conclui-se também uma relação inversa, muito fraca e não significativa, entre o *Impacto da Escola no Trabalho* e a *Satisfação com o Trabalho* ($r= -.09$, $p>.05$), e uma relação entre o *Impacto da Escola no Trabalho* e a *Satisfação com a Família* que, embora inversa, fraca e não significativa, é ligeiramente mais forte que a anterior ($r_s=-.15$, $p>.05$), confirmando-se H1b (*“Espera-se uma relação inversa entre a subescala escola-trabalho da TFE e as subescalas trabalho e família da Satisfação com os Papéis de Vida”*).

Quadro 3. Matriz de Intercorrelações entre a TFE, ESPV e MSPSS (Totais e subescalas).

Escalas e Subescalas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. TFE- Escola-Família	1											
2. TFE- Escola-Trabalho	.47**	1										
3. TFE- Supor. Trabalho	.06	.15	1									
4. TFE-Total	.87**	.80**	.13	1								
5. MSPSS - Família	-.09	.00	-.02	-.07	1							
6. MSPSS - Amigos	-.01	-.11	.082	-.10	.51**	1						
7. MSPSS - Outro	.02	.06	.03	.03	.63**	.48**	1					
8. MSPSS - Total	-.05	-.04	.01	-.09	.81**	.80**	.82**	1				
9. ESPV - Trabalho	-.06	-.09	.00	-.17*	.19*	.21*	.14	.21*	1			
10. ESPV - Família	-.15	-.15	-.03	-.18*	.58**	.42**	.42**	.59**	.21*	1		
11. ESPV - Lazer	-.25**	-.28**	-.02	-.32**	.35**	.52**	.36**	.53**	.10	.57**	1	
12. ESPV - Total	-.21*	-.25**	-.05	-.32**	.46**	.48**	.38**	.55**	.70**	.69**	.73**	1

*. p < 0.05.

**. p < 0.01.

Os valores a **negrito** correspondem a Coeficientes de correlação de Spearman e os valores que não estão a negrito correspondem a Coeficientes de correlação de Pearson.

Relativamente à escala total do conflito TFE e do MSPSS, verificou-se uma relação inversa, fraca e não significativa ($r_s = -.09$; $p = .30$) pelo que se confirma a Hipótese 2 (*“Espera-se uma relação inversa entre a escala total TFE e a escala total do Suporte Social Percebido”*), tendo-se encontrado uma relação nula entre a subescala Família da MSPSS e a subescala Impacto da Escola no Trabalho ($r_s = .00$), pelo que não se verifica a Hipótese 2a (*“Espera-se uma relação inversa entre a subescala Escola-Trabalho da TFE e a subescala Família do Suporte Social Percebido”*).

Em relação ao suporte social percebido e à satisfação com os papéis de vida, encontra-se uma relação direta, moderada tendencialmente forte, e altamente significativa ($r_s = .55$; $p < 0.01$), pelo que se confirma a Hipótese 3 (*“Espera-se uma relação direta entre a escala total do Suporte Social Percebido e a escala total da Satisfação com os Papéis de Vida”*). Neste sentido, a Hipótese 3a (*“Espera-se uma relação direta entre as subescalas Amigos e Família do Suporte Social Percebido e a escala total da Satisfação com os Papéis de Vida”*) também se confirma com relações diretas, moderadas e altamente significativas ($r_s = .46$, $p < 0.01$ e $r_s = .48$, $p < 0.01$, para as subescalas Amigos e Família, respetivamente).

4.5. Análise de Regressão

Para responder à H4 (“*A relação entre o Conflito TFE e a Satisfação com os Papéis de Vida é moderada pelo Suporte Social Percebido.*”), foi aplicado um modelo de Regressão Linear Múltipla (Anexo IX), onde a variável dependente é a Satisfação com os Papéis de Vida e a variável independente é o Conflito TFE.

Assim, com uma metodologia de Regressão Linear, o efeito de moderação pode ser analisado observando dois modelos. Um Modelo 1 em que só existe uma variável independente - *Conflito TFE* e se verifica existir um efeito significativo desta variável na *Satisfação com os Papéis de Vida* e um Modelo 2 em que se introduz o *Suporte Social Percebido* também como variável independente. Se, no Modelo 2, o efeito significativo do *Conflito TFE* na *Satisfação com os Papéis de Vida* desaparecer, temos um efeito moderador total com o *Suporte Social Percebido*, se esse efeito apenas diminuir, existe uma moderação parcial. Ora, de acordo com os dois modelos (Quadro 4), os valores do coeficiente de determinação R^2 ajustado permitem comparar a qualidade dos modelos que não têm o mesmo número de variáveis, e a análise dos valores de b e respetivas estatísticas de teste t permitem comparar o efeito de cada variável independente na *Satisfação nos Papéis de Vida* nos dois modelos.

Quadro 4. Regressão Linear.

		R^2 ajustado	b	t	Sig.
Modelo 1	(Constant)	.097	4.819	19.504	.000
	TFE		-.323	-4.038	.000
	(Constant)		3.009	10.117	.000
Modelo 2	TFE	.104	-.313	-4.761	.000
	SSP		.311	8.319	.000

Variável dependente: SPV - Satisfação Papéis Vida.

Variável independente: TFE - Trabalho-Família-Escola; SSP - Suporte Social Percebido.

A análise dos coeficientes de determinação ajustados (R^2 ajustado) mostra um ligeiro aumento de valor do Modelo 1 para o Modelo 2 sendo pouco elevado em qualquer deles. A partir do coeficiente do Modelo 2 é possível afirmar que 10.4% da variabilidade total da Satisfação com os Papéis de Vida é explicada pelo Modelo 2.

No Modelo 1, o valor da estatística de teste t mostra que o *Conflito TFE* possui um efeito significativo na predição da *Satisfação com os Papéis de Vida* ($t=-4.038$, $p\cong .000$) pelo que se corrobora que a *Satisfação com os Papéis de Vida* depende significativamente, e de

forma inversa, do *Conflito TFE*. No Modelo 2, com a introdução da variável “*SSP - Suporte Social Percebido*” como variável explicativa, verifica-se que esta variável tem um efeito significativo sobre a *Satisfação com os Papéis de Vida* ($t=8.319$, $p\cong.000$), continuando no entanto a observar-se um efeito significativo e não inferior do *Conflito TFE* ($t=-4.761$, $p\cong.000$). Deste modo, é possível afirmar que o *Suporte Social Percebido* não tem um efeito moderador na relação entre *Conflito TFE* e *Satisfação com os Papéis de Vida*, sendo também preditora desta última, infirmando-se H4 (“*A relação entre o Conflito TFE e a Satisfação com os Papéis de Vida é moderada pelo Suporte Social Percebido.*”).

4.6. Análise Qualitativa

A Escala TFE contém ainda três perguntas que procuram avaliar a Satisfação com a Experiência Académica, com a Vida em Família e com o Trabalho, e três questões de resposta aberta, através das quais se pretende analisar o impacto da experiência académica na vida familiar, profissional e social.

No que se refere à Satisfação (Anexo X), a moda dos resultados situa-se no nível *Satisfeito*, embora a maioria dos participantes se tenha revelado *Satisfeito a Muito Satisfeito* com a Experiência Académica (111 indivíduos - 77.7%), com a Vida em Família (107 indivíduos - 74.9%), e, por fim, com o Trabalho (73 indivíduos - 51.1%).

Em relação às três questões de resposta aberta (Anexo XI), a análise foi realizada em concordância com a análise de conteúdo dos autores do instrumento (Kirby, Biever, Martinez & Gomez, 2003). Para cada um dos impactos, foram utilizadas as categorias dos autores do âmbito familiar (interferência com eventos ou tempo em família; suporte e cooperação da Família; enriquecimento da vida em Família; bom modelo (exemplo a seguir) para os familiares, melhor gestão do tempo e competências de *coping*, e problemas relacionados com o cuidar dos filhos), do âmbito profissional (ocupação de tempo de trabalho; stress e cansaço; reações positivas - conhecimento, competências, confiança e compreensão no trabalho; aplicação de conhecimentos ganhos (na faculdade) no trabalho, melhoria da carreira, e aumento do respeito e estatuto no trabalho), e do âmbito social (redução ou inexistência de vida social, criação de novas oportunidades sociais, e melhoria das competências sociais). Refira-se que a análise da amostra do presente estudo originou novas categorias, a saber: no âmbito familiar as categorias “pouco impacto na vida familiar” (e.g. “Com organização o impacto é mínimo.”) e “interferência na vida pessoal” (e.g. “Tenho-me tornado mais ponderado e flexível no contexto familiar.”); no âmbito profissional as categorias “pouco impacto na vida profissional” (e.g. “Não afeta muito dado que cumpro o horário laboral e as

tarefas inerentes.”) e “reações negativas” (empregador, chefia, colegas de trabalho; e.g. “Implicavam com as faltas ao trabalho para os exames.”); e, por fim, no âmbito social a categoria “pouco impacto na vida social” (e.g. “Impacto reduzido.”).¹

No âmbito da vida familiar, 53.8% assinalou que a escola interfere com eventos ou com o tempo em família, 14% referiu suporte e cooperação da família, 11.9% disse que interfere na vida pessoal, 8.4% registou uma melhor gestão de tempo e competências de *coping*, 7% disse ter pouco impacto na vida familiar e 5.6% referiu que enriquece a vida em Família. Em relação à vida profissional, 28% referiu que a escola ocupa tempo de trabalho, 24.5% assinalou stress e cansaço, 18.2% registou reações positivas, 11.9% pouco impacto na vida profissional, 8.4% disse que aplica os conhecimentos (aprendidos na faculdade) no trabalho e 4.9% apontou para reações negativas (e.g. empregador, chefia, colegas de trabalho). Na vida social, 55.9% considerou que a vida social é reduzida ou inexistente, 9.1% apontou para a criação de novas oportunidades sociais, 9.8% para melhoria das competências sociais e 9.8% assinalou pouco impacto na vida social. Houve seis respostas omissas, ou seja, seis indivíduos que não responderam a qualquer uma das questões.

Assim, verifica-se que, no geral, os participantes estão satisfeitos com a experiência académica, com a vida em família e com o trabalho, podendo também afirmar-se que consideram o ter retomado os estudos através da frequência do ensino superior como sendo uma vivência que tem impacto na vida familiar, profissional e social, sendo esse impacto quer negativo quer positivo.

V. DISCUSSÃO

Nesta secção são analisados os resultados obtidos na presente investigação, bem como destacadas as principais limitações e contributos da mesma.

Relativamente ao Conflito Trabalho-Família-Escola (TFE), constatou-se ser o conflito escola-família o que apresenta o nível mais elevado, resultado que está de acordo com a literatura (Giancola et al., 2009; Hammer et al., 1998), bem como tratar-se de um conflito bidirecional (i.e. Relação entre escola-família e família-escola), concordante com o *spillover* nestes dois domínios (Pedersen & Jodin, 2016). Esta bidirecionalidade pode dever-se às inúmeras exigências com que os indivíduos são confrontados no desempenho associado a estes dois papéis, e que se manifestam como sendo incompatíveis. No que se refere ao

¹ Por uma questão de confidencialidade, a investigadora decidiu não incluir em anexo as respostas dos participantes, tendo dado exemplos das novas categorias.

conflito escola-trabalho e ao conflito trabalho-escola, a relação positiva, ainda que fraca e pouco significativa, entre o Impacto da Escola no Trabalho e o Suporte do Local de Trabalho, sugere que à medida que o impacto da escola no trabalho aumenta, aumenta também o suporte do local de trabalho. Este resultado destaca o suporte por parte das organizações nas quais os indivíduos trabalham, o que constitui um fator importante para que estes continuem a estudar (Park & Choi, 2009), tornando-se vantajoso para ambos indivíduo-organização a aquisição de competências e conhecimentos adquiridos no desempenho do papel de estudante (Ronen, 1981).

Salienta-se, ainda, o facto do nível de conflito total TFE se situar na média, o que significa que, no geral, os participantes não vivenciaram muito o conflito trabalho-família-escola, o que está de acordo com os seus elevados níveis de satisfação quer com a experiência académica, quer com a vida em família e com o trabalho. Este resultado é coerente com o estudo de Greenhaus e Beutell (1985), no qual se preconiza que a satisfação num domínio afeta positivamente a satisfação noutros domínios, e a satisfação com a vida no geral (efeito *spillover*), e com o estudo de Dill e Henley (1998), no qual se concluiu que os Trabalhadores-Estudantes podem experienciar mais satisfação com o papel de estudante ao sentirem-se bem-sucedidos noutros papéis, como sejam o de cônjuge, pai/mãe e trabalhador.

Os resultados obtidos com a ESPV demonstraram um padrão consistente com os tipos de satisfação referidos, sendo o nível de satisfação com a família o mais elevado, seguido do lazer e, por fim, do trabalho. A análise qualitativa da escala TFE face ao impacto da escola no âmbito familiar, profissional e social também parece explicar estes mesmos resultados. No âmbito familiar, apesar da frequência do ensino superior interferir com eventos e com o tempo em família, salienta-se o suporte e cooperação da família e o enriquecimento da vida em família; no âmbito profissional, apesar do tempo despendido no estudo ocupar tempo de trabalho, despoleta também reações positivas do empregador e colegas de trabalho; e, por fim, no âmbito social, surgiram novas oportunidades sociais e melhoria das competências sociais. A menor satisfação com o papel de trabalhador, registada tanto na escala TFE como na escala ESPV, parece estar de acordo com o facto do trabalho não ser tudo na vida (Lima et al., 2012), bem como com a tomada de decisão quanto ao retomar os estudos (Gonçalves et al., 2012), o que, no presente estudo, se traduziu em reações negativas do empregador e colegas de trabalho registadas por alguns participantes.

Por fim, os níveis elevados de suporte social percebido na amostra de Trabalhadores-Estudantes em estudo parecem estar de acordo com estudos realizados com outras amostras (e.g. Carvalho et al., 2011) e que, segundo Turner e Marino (1994, citado por Silva, 2015),

podem ser explicados por indicadores de estatuto socioeconómico e por uma educação mais elevada.

Quanto às relações entre as variáveis em estudo, e mais especificamente à relação negativa entre o conflito TFE e a satisfação com os papéis de vida, confirma-se que quanto menor o conflito entre os três papéis (trabalho-família-escola), maior a satisfação com os papéis de vida. No geral, verificou-se a tendência para os participantes revelarem uma maior satisfação com os papéis de vida do que um elevado nível de conflito TFE, o que, segundo Sieber (1974), pode ser explicado pelo facto do desempenho simultâneo de papéis ter tendência a ser mais gratificante do que stressante.

Os resultados também demonstraram uma relação negativa entre o conflito TFE e o suporte social percebido, ou seja, quanto menor o conflito entre os três papéis, maior o suporte social percebido. Ao contrário do que se esperava com base no estudo de Kirby e colaboradores (2004), a relação inversa entre o conflito escola-trabalho e o suporte social percebido da família não foi confirmada, havendo uma relação nula. Este resultado também foi encontrado no estudo de Terry e colaboradores (1993), no qual se verificou uma relação quase nula entre o conflito de papéis e o suporte da rede não-trabalho. Esta situação pode dever-se ao facto de os Trabalhadores-Estudantes percecionarem os amigos e outros significativos como mais compreensivos, a partir dos quais o suporte é percecionado como sendo mais valioso. Por outro lado, estes recursos (amigos e outros significativos) poderão destacar-se por se tratarem de pares e, consequentemente, por estarem próximos da faixa etária dos Trabalhadores-Estudantes, por serem pessoas que podem estar na mesma situação (colegas) ou por conhecerem alguém que esteja a viver uma situação idêntica.

Quanto à relação encontrada entre o suporte social percebido e a satisfação com os papéis de vida, esta revelou-se positiva e significativa, consistente com outros estudos incidentes nestas duas variáveis (e.g. Silva, 2015), sendo a perceção de suporte dos amigos fundamental para a satisfação com o lazer, com a família e com o trabalho, seguida da perceção de suporte da família e de outros significativos. Destaca-se a perceção de suporte dos Amigos, resultado que está de acordo com o estudo de Carvalho e colaboradores (2011), o que sugere que os amigos são essenciais para o decréscimo do conflito em Trabalhadores-Estudantes. Desta forma, pode dizer-se que o papel das redes sociais parece ser transversal ao suporte social percebido e à satisfação com os papéis de vida (i.e. Amigos e Lazer, respetivamente). Ainda que os participantes tenham indicado decréscimo ou inexistência de vida social enquanto indivíduos que conciliam vários papéis, salienta-se, mais uma vez, que na análise qualitativa também reportaram que trabalhar e estudar permitiu criar novas

oportunidades sociais e uma melhoria das suas competências sociais.

Algumas limitações do presente estudo devem ser referidas, tais como a existência de pouca fundamentação teórica específica sobre o Conflito TFE e a escassa literatura que relaciona as três variáveis estudadas; a dimensão da amostra que, por ter sido recolhida online, é de pequena dimensão e aleatória, não sendo representativa da organização onde os participantes trabalham, e de não se ter tido em conta o regime e-learning como noutros estudos com Trabalhadores-Estudantes (e.g. Allen, Bourhis, Burrell, & Mabry, 2002; Park & Choi, 2009). Sugere-se, desta forma, algum cuidado na interpretação dos resultados encontrados neste estudo. Outra limitação prende-se com o facto de a escala de Suporte Social Percebido avaliar apenas fontes informais (e.g. família e amigos), não tendo sido assim possível avaliar a perceção de suporte de fontes formais (e.g. organizações e instituições).

Destaca-se como contributo, a adaptação da Medida TFE, incidindo sobre o papel da escola na Família e no Trabalho, podendo considerar-se o conflito bidirecional encontrado (entre a escola e a família) um contributo adicional enriquecedor desta Medida. Salienta-se, no entanto, a necessidade de melhorá-la, sugerindo-se a revisão de alguns itens. Também se sugere aplicar a Medida a amostras mais específicas como fizeram, por exemplo, Xu e Song (2013, 2016) ao estudar Trabalhadores-Estudantes na área da enfermagem. De igual forma, em estudos futuros poder-se-ão fazer comparações entre grupos (e.g. sexo, estado civil, atividade profissional e curso de estudo). Por fim, poder-se-á também destacar o contributo da utilização da MSPSS e da ESPV no presente estudo, tendo-se comprovado mais uma vez as respetivas validades fatoriais e adequados índices de precisão.

A constatação de relações entre o Conflito Trabalho-Família-Escola e a Satisfação com os Papéis de Vida, e ainda com o Suporte Social Percebido, permite afirmar que o Conflito Trabalho-Família-Escola tende a ser um conceito integrado cada vez mais nas Organizações e, como tal, são necessários mais estudos para que se possam desenvolver estratégias que respondam às necessidades específicas de indivíduos que para além de serem trabalhadores também são estudantes. Assim, e face ao escasso número de investigações neste âmbito, espera-se que o presente estudo constitua uma mais-valia para o desenvolvimento da investigação sobre o conflito entre papéis em Trabalhadores-Estudantes, destacando-se a sua transversalidade na vivência destes trabalhadores nos contextos quer organizacional quer educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abouserie, R. (1994). Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self Esteem in University Students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 14(3), 323-330. doi: 10.1080/0144341940140306
- Adebayo, D.O. (2006). Workload, Social Support and Work-School Conflict Among Nigerian Nontraditional Students. *Journal of Career Development*, 33(2), 125-141. doi: 10.1177/0894845306289674
- Agostinho, J. M. (2013). *Saliência dos papéis e satisfação com os papéis de vida: estudo com uma amostra de trabalhadores de uma instituição do ensino superior* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing Student Satisfaction With Distance Education to Traditional Classrooms in Higher Education: A Meta-Analysis. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97.
- Anjos, M.B. (2013). *Saliência dos papéis e conflito trabalho-não trabalho : impacto na satisfação com os papéis de vida* (Tese de de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Åsberg, K.K. (2005). *Perceived stress, coping, and adequacy of social support: Implications for subjective well-being in college students* (Unpublished master's thesis). University of Central Florida, Orlando, Florida.
- Askham, P. (2008). Context and identity: exploring adult learners' experiences of higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 85-97. doi: 10.1080/03098770701781481
- Aslanian, C.B., & Brickell, H.M. (1981). A Summary: Americans in Transition: Life Changes as Reasons for Adult Learning. *The Journal of Continuing Higher Education*, 29(2), 32-32. doi:10.1080/07377366.1981.10401291
- Bauer, D., & Mott, D. (1990). Life Themes and Motivations of Re-Entry Students. *Journal of Counseling & Development*, 68, 555-560.
- Bauman, S. M., Wang, N., DeLeon, C.W., Kafentzis, J., Zavala-Lopez, M., & Lindsey, M.S. (2004). Nontraditional Students' Service Needs and Social Support Resources: A Pilot Study. *Journal Of College Counseling*, 7(1), 13.
- Benshoff, J.M. (1993). *Educational Opportunities, Developmental Challenges: Understanding Nontraditional College Students*. Paper presented to the Annual

- Conference of the Association for Adult Development and Aging, New Orleans, LA, November 2000. Retirado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363842.pdf>
- Brown, M.S. (2002). Strategies that Contribute to Nontraditional/Adult Student Development and Persistence. *Journal of Lifelong Learning*, 11, 67-76.
- Carlson, D.S., & Perrewé, P.L. (1999). The role of social support in the stressor-strain relationship: An examination of work-family conflict. *Journal of Management*, 25(4), 513-540.
- Carré, P. (2000). *Motivation for adult education: From engagement to performance*. Document presented at AERC 2000 Conference in Vancouver (BC), Canada, June 2000. Retirado de: <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/carrep1-final.PDF>
- Carvalho, S., Pinto, J., Pimentel, P., Maia, D., & Mota, J. (2011). Características psicométricas da versão portuguesa da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (Multidimensional Scale of Perceived Social Support - MSPSS). *Psychologica*, 54, 309-358.
- Cheng, B.H., & McCarthy, J.M. (2013). Managing Work, Family and School Roles: Disengagement Strategies Can Help and Hinder. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(3), 241-251. doi: 10.1037/s0032507
- Chiu, R.K. (1998). Relationships Among Role Conflicts, Role Satisfaction, and Life Satisfaction: Evidence From Hong Kong. *Social Behavior and Personality*, 26(4), 409-414. doi: 10.2224/sbp.1998.26.4.409
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, S., & Wills, T. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Compton, J.I., Cox, E., & Laanan, F.S. (2006). Adult learners in transition. *New Directions for Student Services*, 114, 73-80. doi: 10.1002/ss.208
- Costa, C. M. (2011). *As práticas de gestão de recursos humanos que conciliam a tripla jornada: a perspectiva dos trabalhadores estudantes do ensino superior* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, Lisboa, Portugal.
- Cross, K.P. (1980). Our Changing Students and Their Impact on Colleges: Prospects for a True Learning Society. *Phi Delta Kappa International*, 61(9), 627-630.

- Deeter-Schmelz, D.R., & Ramsey, R.P. (1997). Considering sources and types of social support: A psychometric evaluation of the House and Wells (1978) Instrument. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 17, 49-61.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Inglehart, R. & Tay, L. (2013). Theory and Validity of Life Satisfaction Scales. *Social Indicators Research*, 112(3), 497–527. doi:10.1007/s11205-012-0076-y
- Dill, P.L., & Henley, T.B. (1998). Stressors of College: A Comparison of Traditional and Nontraditional Students. *The Journal of Psychology*, 132(1), 25-32. doi:10.1080/00223989809599261
- Direcção-Geral do Ensino Superior (2008a). Índice por Área de Estudos e Cursos. *Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES) Website*. Acedido a Setembro 7, 2016, em <http://www.dges.mec.pt/guias/indarea.asp>
- Direcção-Geral do Ensino Superior (2008b). Índice por Instituição e Curso. *Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES) Website*. Acedido a Setembro 7, 2016, em <http://www.dges.mec.pt/guias/indest.asp>
- Dorin, M. (2007). Online Education of Older Adults and its Relation to Life Satisfaction. *Educational Gerontology*, 33, 127–143. doi: 10.1080/03601270600850776
- Dunnette, M.D., Campbell, J.P., & Hakel, M.D. (1967). Factors Contributing to Job Satisfaction and Job Dissatisfaction in Six Occupational Groups. *Organizational Behavior and Human Performance*, 2, 143-174.
- Fairchild, E. (2003). Multiple Roles of Adult Learners. *New Directions for Student Services*, 102, 11-16.
- Frone, M.R., Russell, M., & Cooper, M.L. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: Testing a model of the work-family interface. *Journal of Applied Psychology*, 77(1), 65-78. doi:10.1037/0021-9010.77.1.65
- Furlani, L.M. (1997). *A Claridade da Noite: Os Alunos do Ensino Superior Noturno*. São Paulo: Cortez.
- Garavan, T.N. (1997). Training, development, education and learning: different or the same? *Journal of European Industrial Training*, 21(2), 39-50. doi:10.1108/03090599710161711
- Giancola, J.K., Grawitch, M.J., & Borchett, D. (2009). Dealing with the Stress of College: A Model for Adult Students. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 246-263. doi: 10.1177/0741713609331479

- Gigliotti, R.J., & Huff, H.K. (1995) Role-Related Conflicts, Strains and Stresses of Older-Adult College Students. *Sociological Focus*, 28(3), 329-342, doi:10.1080/00380237.1995.10571057
- Gonçalves, F., & Alves, M.J. (2016). *Código do Trabalho* (34^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Gonçalves, T., Quintas, H., Ribeiro, C.M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., Fonseca, H.M., & Santos, L. (2012). *I'll never give up... Life stories of mature students in Higher Education*. Comunicação oral apresentada à III ELOA Conference, Intergenerational solidarity and older adult's education in community, University of Ljubljana, Ljubljana, Eslovénia, Setembro 2012. Retirado de: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/4960/1/I%20will%20never%20give%20up...%20Life%20stories%20of%20mature%20students%20in%20higher%20education.pdf>
- Greenhaus, J.H., & Beutell, N.J. (1985). Sources of Conflict Between Work and Family Roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Grzywacz JG, Carlson DS. (2007). Conceptualizing work–family balance: Implications for practice and research. *Advances in Developing Human Resources*, 9, 455-471.
- Haavio-Mannila, E. (1971). Satisfaction with Family, Work, Leisure and Life Among Men and Women. *Human Relations*, 24(6), 585-601.
- Hammer, L.B, Grigsby, T.D., & Woods, S. (1998). The Conflicting Demands of Work, Family, and School Among Students at an Urban University. *The Journal of Psychology*, 132(2), 220-226.
- Hardin, C.J. (2008). Adult Students in Higher Education: A Portrait of Transitions. *New Directions for Higher Education*, 144, 49-57. doi: 10.1002/he.325
- Ibrahim, N., Freeman, S.A., & Shelley, M.C. (2012). Exploring the Impact of Work Experience on Part-Time Students' Academic Success in Malaysian Polytechnics. *Career And Technical Education Research*, 37(1), 57-74. doi: 10.5328/cter37.1.57
- Instituto Nacional de Estatística (2011). Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (Online). *Instituto Nacional de Estatística (INE) Website*. Acedido a Setembro 13, 2016 em <http://azores.gov.pt/NR/rdonlyres/2750F07D-9748-438F-BA47-7AA1F8C3D794/0/CP2010.pdf>
- Janeiro, I., & Lima, M. R. (2013). *Escala de Satisfação com os Papéis de Vida (ESPV): Versão Experimental*. Lisboa: Portugal.
- Janeiro, I., & Lima, M.R. (2011). *Validation of the Satisfaction with Life Roles Scale*. Poster apresentado no 12th European Congress of Psychology. Istanbul: Turkey.

- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Kasworm, C.E. (1990). Adult Undergraduates in Higher Education: A Review of Past Research Perspectives. *Review of Educational Research*, 60(3), 345-372.
- Kasworm, C.E. (2003). Setting the Stage: Adults in Higher Education. *New Directions for Student Services*, 102, 3-10.
- Kenner, C. & Weinerman, J. (2011). Adult Learning Theory: Applications to Non-Traditional College Students. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), 87-96. doi: 10.1080/10790195.2011.10850344
- Kessler, R.C. (1992). Perceived support and adjustment to stress: Methodological considerations. In H. Veiel & U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support* (pp. 259-271). Washington, DC: Hemisphere.
- Kirby, P.G., Biever, J.L., Martinez, I.G., & Gómez, J.P (2003). Nontraditional students:A qualitative study of the impact of returning to school on family, work, and social life. *National Social Science Journal*, 21(1), 42–47.
- Kirby, P.G., Biever, J.L., Martinez, I.G., & Gómez, J.P. (2004). Adults Returning to School: The Impact on Family and Work. *The Journal of Psychology*, 138(1), 65-76. doi: 10.3200/JRLP.138.1.65-76
- Kopelman, R.E., Greenhaus, J., & Connolly, T.F. (1983). A Model of Work, Family, and Interrole Conflict; A Construct Validation Study. *Organizational, Behavior, and Human Performance*, 32, 198-215.
- Kremer, I. (2016). The relationship between school-work-family-conflict, subjective stress, and burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 31(4), 805 – 819. doi: 10.1108/JMP-01-2015-0014
- Kulik, L., Shilo-Levin, S., & Liberman, G. (2015). Multiple Roles, Role Satisfaction, and Sense of Meaning in Life: An Extended Examination of Role Enrichment Theory. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 137-151. doi: 10.1177/1069072714523243
- Lakey, B., & Scoboria, A. (2005). The Relative Contribution of Trait and Social Influences to the Links Among Perceived Social Support, Affect, and Self-Esteem. *Journal Of Personality*, 73(2), 361-388. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00312.x
- Lambert, S. (1990). Processes linking work and family: A critical review and research agenda. *Human Relations*, 43, 239-257.

- Lassance, M. C., & Sarriera, J. C. (2009). Carreira e saliência dos papéis: integrando o desenvolvimento pessoal e profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 15-31.
- Leger, E.E. (1996). *Mature Students' Perception of Stress on Returning to Learn* (PhD. Thesis). The University of Leeds, Leeds, United Kingdom.
- Lenaghan, J. A., & Sengupta, K. (2007). Role Conflict, Role Balance and Affect: A Model of Well-being of the Working Student. *Journal Of Behavioral & Applied Management*, 9(1), 88-109.
- Lima, M. R., Janeiro, I., & Manuel, R. (2012). *Escala de Satisfação com os Papéis de Vida (ESPV): Estudo com uma amostra de trabalhadores do sector farmacêutico*. Comunicação apresentada no VII Simpósio sobre Comportamento Organizacional. Lisboa: Portugal.
- Lima, M.R. (2001). A saliência dos papéis em orientação e desenvolvimento de carreira. *Psychologica*, 26, 151-160.
- Ling, S.Y. (1994). The Stress of Multiple Roles: The case of Part-time learners and their coping (Master Thesis). University of Hong Kong: Hong Kong.
- Lingard, H. (2007). Conflict Between Paid Work and Study: Does it impact upon Students' Burnout and Satisfaction with University Life? *Journal of Education in the Built Environment*, 2(1), 90-109.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Loeper, B. (2003). *Stress, Social Support and the Nontraditional Student: A Qualitative Study of the Nontraditional Student at St. Mary's College of Maryland* (Unpublished master thesis). St. Mary's College of Maryland, St. Mary's City, Maryland.
- Long, H.B. (1985). Contradictory Expectations? Achievement and Satisfaction in Adult Learning. *The Journal of Continuing Higher Education*, 33(3), 10-12. doi: 10.1080/07377366.1985.10401035
- Lundberg, C.A. (2003). The Influence of Time-Limitations, Faculty, and Peer Relationships on Adult Student Learning. A Causal Model. *The Journal of Higher Education*, 74(6), 665-688.
- Maher, J.M., Mitchell, J., & Brown, K. (2009). Student/Worker/Carer: The intersecting priorities of Arts students. *Australian Universities Review*, 5(2), 19-26.

- Malin, J.T., Bray, J.H., Dougherty, T.W., & Skinner, W.K. (1980). Factors affecting the performance and satisfaction of adult men and women attending college. *Research in Higher Education*, 13(2), 115-130. doi: 0361-0365/80/060115-16501.50
- Mallinckrodt, B., Leong, F.T. & Kraij, M.M. (1989). Sex differences in graduate students - life change stress and stress symptoms. *Journal of College Student Development*, 30, 332-338.
- Markel, K.S., & Frone, M.R. (1998). Job characteristics, work-school conflict, and school outcomes among adolescents: Testing a structural model. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 277-287. doi: 10.1037/0021-9010.83.2.277
- Markle, G. (2015). Factors Influencing Persistence Among Nontraditional University Students. *Adult Education Quarterly*, 65(3), 267-285.
- Marks, S.R., & MacDermid, S.M. (1996). Multiple Roles and the Self: A Theory of Role Balance. *Journal of Marriage and Family*, 58(2), 417-432.
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística - Com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Pero Pinheiro.
- Martins, C. (2015). *Saliência dos papéis e satisfação com os papéis de vida: a sua relação e comparação entre sexos* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Martins, L.L., Eddleston, K.A., & Veiga, J.F. (2002). Moderators of the Relationship between Work-Family Conflict and Career Satisfaction. *The Academy of Management Journal*, 45(2), 399-409.
- Md-Sidin, S., Sambasivan, M., & Ismail, I. (2010). Relationship between work-family conflict and quality of life: An investigation into the role of social support. *Journal of Managerial Psychology*, 25(1), 58 -81. doi: 10.1108/02683941011013876
- Noor, N.M. (2004). Work-Family Conflict, Work- and Family-Role Salience, and Women's Well-Being, *The Journal of Social Psychology*, 144(4), 389-406. doi: 10.3200/SOCP.144.4.389-406
- Norris, F.H., & Kaniasty, K. (1996). Received and Perceived Social Support in Times of Stress: A Test of the Social Support Deterioration Deterrence Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 498-511.
- Novais, D. (2013). *Práticas de auto-cuidado e percepção de stress em estagiários de psicologia* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). New York: McGraw-Hill.

- O'Driscoll, M.P., Brough, P., & Kalliath, T.J. (2004). Work/family conflict, psychological well-being, satisfaction and social support: a longitudinal study in New Zealand. *Equal Opportunities International*, 23(1/2), 36 – 56. doi: 10.1108/02610150410787846
- Ogren, C.A. (2003). Rethinking the “Nontraditional” Student from a Historical Perspective. *The Journal of Higher Education*, 74(6), 640-664.
- Oliveira, M., & Temudo, E. (2008). Mulheres Estudantes Trabalhadoras na Universidade do Porto – Uma Licenciatura ‘fora de tempo’ ou ‘sem tempo’?. *Ex-aequo*, 18, 147-173.
- Olson, K.J. (2011). *Development and Initial Validation of a Measure designed to assess conflict associated with work, family, and school roles* (PhD. Thesis). Washington State University, Pullman, United States.
- Parasuraman, S., Greenhaus, J.H., & Granrose, C.S. (1992). Role stressors, social support, and well - being among two - career couples. *Journal of Organizational Behavior*, 13(4), 339-356.
- Park, J., & Choi, H.J. (2009). Factors Influencing Adult Learners’ Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Parr, A.S. (2012). *Work, Study, and Home Demands: An Investigation of Their Interrelationship, coping, and satisfaction* (Master Thesis). Massey University, Albany, New Zealand.
- Pedersen, D.E., & Jodin, V. (2016). Stressors associated with the school spillover of college undergraduates. *The Social Science Journal*, 53(1), 40–48. doi: 10.1016/j.soscij.2014.12.008
- Perrone, K. M., & Civiletto, C. L. (2004). The impact of life role salience on life satisfaction. *Journal of Employment Counseling*, 41(3), 105-116.
- Pierce, G.R., Sarason, B.R., Sarason, I.G., Joseph, H.J., & Henderson, C.A. (1996). Conceptualizing and Assessing Social Support in the Context of the Family. In G.R. Pierce & I.G. Sarason (Eds.), *Handbook of Social Support and The Family* (p. 3-23). New York: Plenum Press.
- Pires, A. L. (2007). *O reconhecimento da experiência no ES. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas*. Colóquio da AFIRSE (pp. 1-13). Lisboa: AFIRSE.
- Porter, L.W., & Steers, R.M. (1973). Organizational, work and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80, 151-176.
- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., Santos, L. & Fonseca, H.M. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que

- os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33-56.
- Reis, A.A. (2014). *Saliência de papéis e satisfação com os papéis de vida : diferenças intergeracionais* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Richardson, J.T., & King, E. (1998). Adults Students in Higher Education: Burden or Boon? *Journal of Higher Education*, 69(1), 65-88.
- Rizvi, F.A. (2007). Lifelong Learning: Beyond Neo-Liberal Imaginary, Philosophical Perspectives on Lifelong Learning . In D.N. Aspin (Eds.), *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning* (p. 114-130). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Ronen, S. (1981). *Flexible working hours: An innovation in the quality of work life*. New York: McGraw-Hill.
- Rothés, A., Lemos, M.S., & Gonçalves, T. (2014). Motives and beliefs of learners enrolled in adult education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 939-948.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). *Social support: An interactional view*. New York: John Wiley & Sons.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M.D., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R.V., & Van Vienen, A.E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behaviour*, 75(3), 239-250.
- Seidl, E. M., & Tróccoli, B.T. (2006). Desenvolvimento de escala para avaliação do suporte social em HIV/AIDS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 317-326.
- Siebert S.D.(1974). Toward a Theory of Role Accumulation. *American Sociological Review*, 39(4), 567-578.
- Silva, M.M. (2015). *O suporte social percebido e a satisfação com os papéis de vida numa amostra de adultos trabalhadores* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Simone, P.M., & Cesena, J. (2010) Student Demographics, Satisfaction and Cognitive Demand in Two Lifelong Learning Programs. *Educational Gerontology*, 36, 425-434. doi: 10.1080/03601270903493001
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction application, assessment, causes and consequences*. Thousand Oak, CA: Sage Publication.
- Suchet, M., & Barling, J. (1986). Employed mothers: Interrole conflict, spouse support and marital functioning. *Journal of Occupational Behaviour*, 7, 167-178.

- Super, D. E. (1990). A life span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Terry, D.J. & Nielsen, M., & Perchard, L. (1993). Effects of Work Stress on Psychological Well-Being and Job Satisfaction: The Stress-Buffering Role of Social Support. *Australian Journal of Psychology*, 45(3), 168-175.
- Townsend, J.C.(s.d.). *The moderating role of social support on the relationship of perceived stress and life satisfaction of Psychology Graduate Students* (PhD. Thesis). University of Kansas, Lawrence, Kansas.
- Treistman, D. L. (2004). *Work-family conflict and life satisfaction in female graduate students: Testing mediating and moderating hypotheses* (PhD. Thesis). University of Maryland, College Park, United States.
- Vargas, H.M. & Paula, M.F. (2013). A Inclusão do Estudante-Trabalhador e do Trabalhador-Estudante na Educação Superior: Desafio Público a Ser Enfrentado. *Sorocaba*, 18(2), 459-485.
- Veríssimo, A.C., Costa, R., Gonçalves, E. & Araújo, F. (2011). Níveis de Stress no Ensino Superior. *Psicologia e Educação, Volume branco* (1,2), 41-48.
- Voydanoff, P. (2002). Linkages Between the Work-Family Interface and Work, Family, and Individual Outcomes. *Journal of Family Issues*, 23(1), 138-164.
- Wolfram, H.J., & Gratton, L. (2014). Spillover Between Work and Home, Role Importance and Life Satisfaction. *British Journal of Management*, 25, 77–90. doi:10.1111/j.1467-8551.2012.00833.x
- Xu, L. & Song, R. (2016). Influence of work-family-school role conflicts and social support on psychological wellbeing among registered nurses pursuing advanced degree. *Applied Nursing Research*, 31, 6-12. doi: 10.1016/j.apnr.2015.12.005
- Xu, L., & Song, R. (2013). Development and validation of the work-family-school role conflicts and role-related social support scales among registered nurses with multiple roles. *International Journal of Nursing Studies*, 50, 1391-1398. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2013.01.003
- Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G., & Farley, G.K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.